



TESIS DOCTORAL

DIVERSIDAD CULTURAL Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CENTROS EDUCATIVOS DE INFANTIL Y PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE EN SEVILLA Y SALTA.

Doctoranda M^a del Rocío Rodríguez Casado

Programa de doctorado denominado Desarrollo y Ciudadanía: Derechos
Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social

Directora M^a Teresa Terrón Caro
Director Gonzalo Musitu Ochoa

Mayo, 2017

A mi familia,
A mis amigos y amigas,
A los ángeles que nos acompañan,
Y, en especial, a mi compañera de batalla...

Agradecimientos

Aproximándome a la recta final de un camino que comienza, me gustaría finalizar este trabajo agradeciendo a todas y cada una de las personas que han hecho todo lo posible por acompañarme en este largo proceso y sin las cuales no hubiese sido posible realizar esta investigación.

En primer lugar, quiero dar las gracias a mis directores de Tesis, Gonzalo Musitu Ochoa y Teresa Terrón Caro. Gracias por ofrecerme la oportunidad, con este trabajo, de superar un escalón más para mi vida profesional. Con mención especial a mi Directora Tere Terrón, gracias por el apoyo incondicional durante todos estos años juntas, por enseñarme, desde mis inicios universitarios, que con esfuerzo se consiguen todos los objetivos que te propongas, por transmitirme la tenacidad, la implicación y la responsabilidad para hacer “muy bien” las cosas, podría decir que “rozando la perfección”. Gracias por contar conmigo para seguir avanzando y acompañarme en esta carrera de fondo... Gracias por la honestidad, confianza y prudencia que te caracterizan, de las cuáles he aprendido muchísimo a nivel profesional y personal. Gracias por estar ahí siempre que me ha surgido alguna cuestión, por irrelevante que fuera. Gracias por todo.

Puedo decir que el planteamiento de este trabajo comenzó durante mis años de formación en la Doble Diplomatura de Educación Social y Trabajo Social y que, hoy por hoy, se ha hecho realidad. En esos años tuve la suerte de conocer a compañeras de clase que, con los años, se han convertido en grandes amigas. Gracias Carmen, Almudena y Marina por vuestro apoyo, fuerza, ánimos, confianza... por simplemente estar ahí.

También, durante mis años de carrera, pude conocer a una muy buena persona, que se convirtió en mi padrino de promoción y me ha acompañado en este camino universitario de la investigación. Gracias Ramón Ramírez Gotor por tanta entrega en todos estos años, por la humildad que te caracteriza, por tu sencillez, por tus consejos, por tu positivismo, por tu buen hacer...

Continuando con mi trayectoria académica y profesional en la Universidad Pablo de Olavide, quiero aprovechar y dar las gracias a todos y todas los/as compañeros/as del Departamento de Educación y Psicología Social, que me han mostrado su apoyo y confianza en estos años, y, sobre todo, en estos últimos días. También, a todos/as los/as compañeros/as con los que he compartido asignaturas, reuniones, eventos, cafés... Todo comenzó con una simple conversación en un examen de recuperación y, días después, me vi organizando la trilogía de Conversaciones Pedagógicas, gracias de nuevo Tere Terrón por ofrecerme también mi primera Beca de Iniciación a la Investigación. Luego, como Becaria de la Facultad de Ciencias Sociales durante varios años, gracias a Guillermo Domínguez Fernández, Macarena Esteban Ibáñez y Esther Prieto Jiménez. Y, por último, especialmente, quiero dar las gracias a José Manuel Hermosilla, por confiar en mí como docente.

Con respecto a las personas implicadas en este trabajo, nunca voy a olvidar ese momento cuando Carmen Monreal me comentó la posibilidad de participar en GENDERCIT, un proyecto internacional que, hoy por hoy, ha sido una de las experiencias más significativas de mi vida académica. Gracias Carmen por contar conmigo y darme la oportunidad de “conocer mundo” y de vivir la investigación con ilusión.

En esta experiencia de investigación quiero dar las gracias, en primer lugar, a todas las entidades que han colaborado con este trabajo, principalmente, a los centros escolares de Sevilla y Salta que me abrieron sus puertas para hacer realizar este trabajo, ya que, sin su participación, no hubiera sido posible. Agradecer a nivel institucional a las universidades implicadas, la Universidad Pablo de Olavide y la Universidad Nacional de Salta. También, quiero agradecer al CISEN.

También, me gustaría mencionar a las personas que me ofrecieron su ayuda durante mi estancia en Argentina. La primera parada fue Mendoza. Especialmente, quiero agradecer a Rosana Paula Rodríguez, Patricia González, Aleyda Yanes... Por compartir experiencias y reflexiones conjuntas. Aunque la estancia fue corta, para mí fue muy intensa y gratificante. En Mendoza también tuve la oportunidad de conocer a bellísimas personas que me acompañaron en mi andadura, especialmente, gracias Micaela y Virginia por arroparme tan cálidamente y hacerme sentir como si estuviera en casa.

Un mes después de pisar tierras mendocinas, llegué a Salta La Linda. Durante la estancia en esta tierra pude conocer a personas maravillosas que forman parte de este trabajo, personas que me enseñaron a disfrutar de la vida estando tan lejos de mi familia y amigos/as. Gracias a Rosana Farías, Ana de Anquin, Ángeles Bensi, Gabriela Soria, Magela Rionda, Tamara Acosta, Analía Villagrán, Gabriela Barrios, Andrea Reinaga, sin querer olvidarme de ninguna persona que pertenece al CISEN. Gracias a todas ellas disfruté de una estancia de investigación plena y productiva, en todos los sentidos, pero, especialmente por compartir conmigo tardes de folclore argentino. Gracias al Taller de Folclore de la Universidad Nacional de Salta por tantos ratos de risas, de coplas, de esfuerzo, de bailes, de carnalito, de chacarera, de gato, de escondido... Gracias a Ana Villafañe y Ricardo Ramos, “los profes” que me enseñaron Folclore y Tango con tanta pasión. Gracias a los/as compañeros/as y amigos del Taller por prestarse a bailar conmigo, aun sabiendo que no daba ninguna... Gracias Elena Caseres por tu simpatía, por tu amabilidad, por la noche de “Salón”, por tu confianza, por tu amistad... Gracias Gerardo Cabrera por tus regalos, que aún conservo con mucho cariño... También me acuerdo de Cesar Córdoba, Rubén Llave, Diego Armando Chame, Florencia Gerez, Florencia Woscovi, Maximiliano Oviedo, Maximiliano Gómez, Gloria Córdoba, Adriana Córdoba, Franco Sánchez, Osvaldo Mamani, Adriana Dávalos José Bárcena, Marcos Aramayo, María José Galarza... espero que no se me pase nadie. Gracias a todos y a todas por sentirme parte de esta gran familia.

A lo largo de estos años universitarios me he encontrado también con verdaderas amigas que entienden a la perfección lo importante que es dar este paso. Gracias a

Pilar Moreno, May, Esther, Julia, Almudena y Tere por tantas muestras de cariño, por tantas tardes juntas de trabajo, por tantas conversaciones dedicadas a “arreglar el mundo”. Pilar, gracias por contar conmigo para hacer realidad tus ideales tan maravillosos. May, gracias por acogerme como compañera y ofrecerme tu ayuda en mis inicios como docente. Esther (eprijim), gracias por confiar en mí cuando más falta me hacía, gracias por darme la oportunidad de seguir trabajando en esta ardua tarea de la docencia universitaria, gracias por tanto momentos de risas y agobios en el 45... Julia, gracias por tu sinceridad, implicación, ánimos... sobre todo, en estos últimos meses, por tantas reflexiones matinales compartidas, por tantos “Sumá y Restá” un día cualquiera, por compartir conmigo ratos inolvidables, por estar hasta el último momento ayudándome. Almudena, a ti te quiero dar las gracias por tu insistencia y generosidad, por tu entrega en estos últimos años, por tu apoyo incondicional, por tranquilizarme en momentos de tensión, por ayudarme a organizar mi cabeza cuando más lo necesito, por abrirme tu casa y continuar con esta tarea, por disfrutar de los pequeños placeres de la universidad...

En esta etapa de mi vida quiero agradecer a mi familia, mi padre Teo, mi madre Reyes, mi hermano Sergio, mi cuñada María y mis sobrinas Elena y Valeria, y, en especial a mi compañero de vida, José Manuel Valenzuela, por todo el apoyo que me han mostrado a lo largo de mi vida, por todas sus palabras de ánimos, por el respeto que han tenido con mis estudios y trabajo, por confiar en mí en todo lo que me propongo, por siempre estar a mi lado, aunque en muchas ocasiones me encuentre ausente.

Gracias a todas mis amistades “*incansables*” que en este tiempo se han preocupado por mí, que me han preguntado cómo llevaba el trabajo. Gracias por vuestras palabras de ánimos y motivación...

Y, por último, voy a cerrar este apartado de agradecimientos con una persona muy especial para mí, mi compañera de batalla, Tere Rebolledo. Gracias amiga, por tu ayuda en todo momento, no solo en este trabajo, el cual creo que no hubiera salido adelante sin tus orientaciones, sino también a nivel personal. Gracias por tu amistad, por tantas vivencias compartidas juntas, por tantos encuentros “surrealistas”, por tantas anécdotas que se quedan para el recuerdo, por apoyarme en uno de los momentos más difíciles de mi vida, por tantas conversaciones con el fin de darnos cuenta que vivimos en un mundo de locura, por tu sinceridad, honestidad, fuerza, lealtad...

Gracias a todas las personas que me han acompañado y me han hecho sentir que no estaba sola. Muchas gracias a todos y todas.

ÍNDICES

		Páginas
I	ÍNDICE GENERAL	5
II	ÍNDICE DE FIGURAS	17
III	ÍNDICE DE GRÁFICOS	19
IV	ÍNDICE DE TABLAS	20
V	ÍNDICE DE IMÁGENES	27

ÍNDICE GENERAL

	Páginas
INTRODUCCIÓN	28
A. Presentación de la investigación	29
B. Origen de la investigación	34
C. Estructura de la investigación	38
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Justificación de la investigación	41
1.1.A. La diversidad cultural y el género en el ámbito educativo	41
1.1.B. La contextualización de la diversidad cultural y el género	45
1.1.C. Los datos estadísticos como evidencia del surgimiento de nuevas necesidades socioeducativas en centros educativos de infantil y primaria	50
1.2. Estado de la cuestión	64
1.2.1. Diversidad cultural e interculturalidad en el ámbito educativo. El contexto español	65
1.2.2. Diversidad cultural e interculturalidad en el ámbito educativo. El contexto argentino	71
1.2.3. Género y coeducación en el ámbito educativo. El contexto español	79
1.2.4. Género y coeducación en el ámbito educativo. El contexto argentino	83
1.3. Objetivos y enunciados de la investigación	88
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
2.1. Marco teórico. Educación, atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en centros educativos.	93
2.1.1. La educación para la diversidad	94
2.1.1.1. La Globalización como una fuente de diversidad cultural	102

2.1.1.2. La educación de hoy con mejoras educativas interculturales	108
2.1.2. La atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en instituciones educativa	117
2.1.2.1. Interculturalidad y género en el ámbito educativo	121
2.1.2.2. La interculturalidad como modelo educativo de atención a la diversidad cultural en España	128
2.1.2.3.- La interculturalidad como modelo educativo de atención a la diversidad cultural en Argentina	132
2.1.3. Aportaciones desde la perspectiva de género en instituciones educativas	137
2.2. Marco Legislativo	141
2.2.1. Marco legislativo internacional sobre diversidad cultural y género	142
2.2.2. Marco legislativo nacional sobre diversidad cultural y género en España	146
2.2.3. Marco legislativo nacional sobre diversidad cultural y género en Argentina	152
2.2.4. Marco legislativo de la provincia de Sevilla sobre la diversidad cultural y género	157
2.2.5. Marco legislativo de la provincia de Salta sobre la diversidad cultural y género	160
2.3. Contextualización de los centros escolares.	164
2.3.1. La provincia de Salta	164
2.3.1.1. La educación inicial y primaria en Salta	165
2.3.1.1.1. <i>La Escuela Indalecio Gómez (Ca1)</i>	169
2.3.1.1.2. <i>La Escuela Roberto Romero (Ca2)</i>	178
2.3.2. La provincia de Sevilla	189
2.3.2.1. La educación infantil y primaria en Sevilla	189
2.3.2.1.1. <i>El CEIP San José Obrero (Ca3)</i>	193
2.3.2.1.2. <i>El CEIP Andalucía (Ca4)</i>	207
CAPÍTULO 3. SISTEMA METODOLÓGICO	
3.1. Naturaleza de la investigación	220

3.2. Enfoques de la investigación	222
3.3. Diseño y tipología de la investigación	227
3.4. Metodología de investigación en Ciencias Sociales	233
3.5. El Estudio de Caso. Aportación con mirada comparativa	243
3.5.1. Mirada comparativa de la investigación	250
3.6. Estudio de Caso Múltiple. Aplicación.	257
3.7. Metodología mixta de la investigación. Aplicación.	259
3.7.1. Fases de la investigación. Aplicación	262
3.7.2. Presentación de los casos de estudio.	265
3.7.3. Estrategias de investigación	272
3.7.3. a. <i>Estrategias de investigación para la recogida de datos</i>	273
3.7.3. a.1. - <i>la validez</i>	273
3.7.3. a.2. - <i>la confidencialidad</i>	281
3.7.3. a.3. - <i>la categorización predefinida antes del trabajo de campo</i>	282
3.7.3. a.4. - <i>la evaluación de procesos previa al trabajo de campo</i>	287
3.7.3. b. <i>Estrategias para el análisis de la información</i>	289
3.7.3. b.1. - <i>ajuste del sistema categorial</i>	289
3.7.3. b.2. - <i>la codificación</i>	292
3.7.3. b.3. - <i>la triangulación</i>	295
3.7.3. b.4. - <i>la comparación</i>	297
3.7.3. b.5. - <i>la evaluación del producto</i>	298
3.8. Alcance de la información cualitativa y cuantitativa.	299
3.8.a Técnicas de recogida de información	299
3.8.b Instrumentos de recogida de información	299
3.8.c. Herramientas de análisis de la información	300
3.8. c. 1. - <i>Procesamiento de datos cuantitativos</i>	301
3.8. c. 2. - <i>Procesamiento de datos cualitativos</i>	302
3.8.1. Análisis documental de contenido	304

3.8.1. a. - Definición de la técnica y objetivo	304
3.8.1. b. - Diseño del instrumento de recogida de datos	306
3.8.1. c. - Aplicación del instrumento	309
3.8.1. d. - Análisis de datos	309
3.8.2. Entrevista estructurada en profundidad	310
3.8.2. a. - Definición de la técnica y objetivo	310
3.8.2. b. - Diseño del instrumento de recogida de datos	311
3.8.2. c. - Aplicación del instrumento	316
3.8.2. d. - Análisis de datos	317
3.8.3. Grupo de discusión	317
3.8.3. a. - Definición de la técnica y objetivo	317
3.8.3. b. - Diseño del instrumento de recogida de datos	318
3.8.3. c. - Aplicación del instrumento	319
3.8.3. d. - Análisis de datos	320
3.8.4. Observación	321
3.8.4. a. - Definición de la técnica y objetivo	321
3.8.4. b. - Diseño del instrumento de recogida de datos	321
3.8.4. c. - Aplicación del instrumento	322
3.8.4. d. - Análisis de datos	322
3.8.5. Encuesta	322
3.8.5. a. - Definición de la técnica y objetivo	322
3.8.5. b. - Diseño del instrumento de recogida de datos	323
3.8.5. c. - Aplicación del instrumento	327
3.8.5. d. - Análisis de datos	327
3.9. Limitaciones de la investigación	329
CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA DE LOS CENTROS ESCOLARES SELECCIONADOS DE LA PROVINCIA DE SALTA.	

4.1.- La atención de la diversidad cultural y la perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria de la provincia de Salta. Dos casos de estudios: la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) y la Escuela Roberto Romero (Ca2).	332
4.1.1. Escuela Indalecio Gómez (Ca1)	333
4.1.1.1 La diversidad cultural en la Escuela Indalecio Gómez	333
4.1.1.1.1. La diversidad cultural en el proyecto educativo	333
4.1.1.1.2. La diversidad cultural desde la perspectiva del equipo directivo	340
4.1.1.1.3. La diversidad cultural desde la perspectiva de la comunidad educativa	349
4.1.1.1.4. La diversidad cultural desde la perspectiva del profesorado	351
4.1.1.2. La perspectiva de género en la Escuela Indalecio Gómez	360
4.1.1.2.1. La perspectiva de género en el proyecto educativo	361
4.1.1.2.2. La perspectiva de género desde el equipo directivo	362
4.1.1.2.3. La perspectiva de género desde la comunidad educativa	366
4.1.1.2.4. La perspectiva de género desde el profesorado	368
4.1.1.3. Acciones interculturales y con perspectiva de género en la Escuela Indalecio Gómez	373
4.1.1.3.1. Acciones interculturales y con perspectiva de género según el equipo directivo	374
4.1.1.3.2. Acciones interculturales y con perspectiva de género según la comunidad educativa	377
4.1.1.3.3. Acciones interculturales y con perspectiva de género según el profesorado	378
4.1.1.4. Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en la Escuela Indalecio Gómez	383
4.1.1.4.1. Propuestas de mejora según el equipo directivo	383
4.1.1.4.2. Propuestas de mejora según la comunidad educativa	385
4.1.1.4.3. Propuestas de mejora según el profesorado	387
4.1.2. Escuela Roberto Romero (Ca2)	394
4.1.2.1. La diversidad cultural en la Escuela Roberto Romero	394

4.1.2.1.1. La diversidad cultural en el proyecto educativo	394
4.1.2.1.2. La diversidad cultural desde la perspectiva del equipo directivo	399
4.1.2.1.3. La diversidad cultural desde la perspectiva de la comunidad educativa	408
4.1.2.1.4. La diversidad cultural desde la perspectiva del profesorado	409
4.1.2.2. La perspectiva de género en la Escuela Roberto Romero	418
4.1.2.2.1. La perspectiva de género en el proyecto educativo	418
4.1.2.2.2. La perspectiva de género desde el equipo directivo	419
4.1.2.2.3. La perspectiva de género desde la comunidad educativa	425
4.1.2.2.4. La perspectiva de género desde el profesorado	427
4.1.2.3. Acciones interculturales y con perspectiva de género en la Escuela Roberto Romero	432
4.1.2.3.1. Acciones interculturales y con perspectiva de género según el equipo directivo	432
4.1.2.3.2. Acciones interculturales y con perspectiva de género según la comunidad educativa	434
4.1.2.3.3. Acciones interculturales y con perspectiva de género según el profesorado	435
4.1.2.4. Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en la Escuela Roberto Romero	440
4.1.2.4.1. Propuestas de mejora según el equipo directivo	440
4.1.2.4.2. Propuestas de mejora según la comunidad educativa	441
4.1.2.4.3. Propuestas de mejora según el profesorado	441
CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA DE LOS CENTROS ESCOLARES SELECCIONADOS DE LA PROVINCIA DE SEVILLA.	
5.1. La atención y gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros educativos de la provincia de Sevilla. Dos casos de estudios: el CEIP San José Obrero (Ca3) y el CEIP Andalucía (Ca4).	450
5.1.1. CEIP San José Obrero (Ca3)	451
5.1.1.1. La diversidad cultural en el CEIP San José Obrero	451

5.1.1.1.1. La diversidad cultural en el proyecto educativo	451
5.1.1.1.2. La diversidad cultural desde la perspectiva del equipo directivo	462
5.1.1.1.3. La diversidad cultural desde la perspectiva de la comunidad educativa	470
5.1.1.1.4. La diversidad cultural desde la perspectiva del profesorado	473
5.1.1.2. La perspectiva de género en el CEIP San José Obrero	481
5.1.1.2.1. La perspectiva de género en el proyecto educativo	481
5.1.1.2.2. La perspectiva de género desde el equipo directivo	484
5.1.1.2.3. La perspectiva de género desde la comunidad educativa	486
5.1.1.2.4. La perspectiva de género desde el profesorado	488
5.1.1.3. Acciones interculturales y con perspectiva de género en el CEIP San José Obrero	493
5.1.1.3.1. Acciones interculturales y con perspectiva de género según el equipo directivo	494
5.1.1.3.2. Acciones interculturales y con perspectiva de género según la comunidad educativa	496
5.1.1.3.3. Acciones interculturales y con perspectiva de género según el profesorado	499
5.1.1.4. Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el CEIP San José Obrero	502
5.1.1.4.1. Propuestas de mejora según el equipo directivo	503
5.1.1.4.2. Propuestas de mejora según la comunidad educativa	504
5.1.1.4.3. Propuestas de mejora según el profesorado	507
5.1.2. CEIP Andalucía (Ca4)	513
5.1.2.1. La diversidad cultural en el CEIP Andalucía	513
5.1.2.1.1. La diversidad cultural en el proyecto educativo	513
5.1.2.1.2. La diversidad cultural desde la perspectiva del equipo directivo	522
5.1.2.1.3. La diversidad cultural desde la perspectiva de la comunidad educativa	529
5.1.2.1.4. La diversidad cultural desde la perspectiva del profesorado	530

5.1.2.2. La perspectiva de género en el CEIP Andalucía	538
5.1.2.2.1. La perspectiva de género en el proyecto educativo	538
5.1.2.2.2. La perspectiva de género desde el equipo directivo	540
5.1.2.2.3. La perspectiva de género desde la comunidad educativa	542
5.1.2.2.4. La perspectiva de género desde el profesorado	542
5.1.2.3. Acciones interculturales y con perspectiva de género en el CEIP Andalucía	547
5.1.2.3.1. Acciones interculturales y con perspectiva de género según el equipo directivo	547
5.1.2.3.2. Acciones interculturales y con perspectiva de género según la comunidad educativa	548
5.1.2.3.3. Acciones interculturales y con perspectiva de género según el profesorado	549
5.1.2.4. Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el CEIP Andalucía	552
5.1.2.4.1. Propuestas de mejora según el equipo directivo	553
5.1.2.4.2. Propuestas de mejora según la comunidad educativa	554
5.1.2.4.3. Propuestas de mejora según el profesorado	555
CAPÍTULO 6. COMPARATIVA DE LOS CENTROS ESCOLARES DE SALTA Y SEVILLA	
6.1. Comparación de la diversidad cultural en los centros escolares de Salta y Sevilla	562
6.1.1. Comparación de las consideraciones de la diversidad cultural en los proyectos educativos.	562
6.1.2. Comparación de las consideraciones de los equipos directivos sobre la diversidad cultural.	578
6.1.3. Comparación de las consideraciones de las comunidades educativas sobre la diversidad cultural	589
6.1.4. Comparación de las consideraciones del profesorado sobre la diversidad cultural	592
6.2. Comparación de la perspectiva de género en los centros escolares de Salta y Sevilla	602

6.2.1. Comparación de las consideraciones de la perspectiva de género en los proyectos educativos.	602
6.2.2. Comparación de las consideraciones de los equipos directivos sobre la perspectiva de género.	608
6.2.3. Comparación de las consideraciones de las comunidades educativas sobre la perspectiva de género	617
6.2.4. Comparación de las consideraciones del profesorado sobre la perspectiva de género	620
6.3.- Comparación de las Acciones Interculturales y con Perspectiva a de Género en los centros escolares de infantil y primaria de Salta y Sevilla.	627
6.3.1. Comparación de la visión de los equipos directivos sobre las acciones interculturales con perspectiva de género.	627
6.3.2. Comparación de la visión de las comunidades educativas sobre las acciones interculturales con perspectiva de género.	631
6.3.3. Comparación de la visión del profesorado sobre las acciones interculturales con perspectiva de género.	634
6.4.- Comparación de las Propuestas de Mejora para trabajar la Interculturalidad con Perspectiva a de Género en los centros escolares de infantil y primaria de Salta y Sevilla.	638
6.4.1. Propuestas de mejora desde los equipos directivos	638
6.4.2. Propuestas de mejora desde las comunidades educativas	641
6.4.3. Propuestas de mejora desde el profesorado	644
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES FINALES	
7.1.- Tratamiento de la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros escolares de Salta y Sevilla.	656
7.1.1- Modelos de atención a la diversidad cultural presentes en los centros escolares de Salta y Sevilla.	656
7.1.2- Modelos de atención a la perspectiva de género presentes en los centros escolares de Salta y Sevilla.	665
7.2.- Acciones para la atención y gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género desarrolladas en los centros escolares de Salta y Sevilla.	671

7.3.- Formación de los/as agentes educativos ante la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros escolares de Salta y Sevilla.	677
7.4.- Participación de las familias y otros/as agentes socioeducativos en acciones ante la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros escolares de Salta y Sevilla.	681
7.5.- Propuestas de mejora para la interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares de Sevilla y Salta.	684
CAPÍTULO 8. PLANTEAMIENTO DE MEJORAS Y LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	
8.1.- Medidas para la formación en diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria.	691
8.2.- Medidas para mejorar la relación entre la familia y la escuela centradas en acciones interculturales y con perspectiva de género.	695
8.3.- Modelo socioeducativo para el desarrollo de prácticas interculturales con perspectiva de género. la educación social como herramienta de transformación de las escuelas.	698
Referencias bibliográficas	704
ANEXOS	
Anexo 1.- Instrumento del Análisis Documental	746
Anexo 2.- Instrumento de la Entrevista	748
Anexo 3.- Instrumento del Grupo de Discusión	753
Anexo 4.- Instrumento de la Encuesta	755
Anexo 5.- Dossier de Validación de Instrumentos	764

ÍNDICE DE FIGURAS

	Páginas
Figura 1. Interacción del ODS 10 y los demás ODS.	107
Figura 2. Esquema sobre necesidades educativas intercultural.	111
Figura 3. Esquema del Marco Legislativo.	141
Figura 4. Casos de la investigación.	164
Figura 5. Estructura del sistema educativo de la provincia de Salta según los niveles de enseñanza	168
Figura 6. Estructura del sistema educativo de la provincia de Sevilla según los niveles de enseñanza de infantil y primaria.	192
Figura 7. Conocimiento científico en Ciencias Sociales	221
Figura 8. Enfoques de la investigación	226
Figura 9. Diseño de la investigación.	230
Figura 10. Diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa	240
Figura 11. Enfoque metodológico del trabajo de investigación.	242
Figura 12: Contextos de la investigación: Salta y Sevilla.	250
Figura 13. Parámetros comparativos contextuales en el proceso metodológico del Estudio de Caso Múltiple.	253
Figura 14. Categorización de la investigación.	262
Figura 15. Fases de la investigación.	263
Figura 16. Muestra objeto de estudio. Cuatro casos.	266
Figura 17. Criterios de selección muestral.	268
Figura 18. Muestreo teórico en investigación socioeducativa.	270
Figura 19. Mapa conceptual de estrategias pre y post en la investigación.	273
Figura 20. Fórmula del Coeficiente de Alfa de Cronbach (α).	276
Figura 21. Rúbrica para la valoración de los instrumentos por expertos/as.	278

Figura 22. Pautas en la elaboración del sistema categorial.	283
Figura 23. Composición de la matriz operativa en categorías y subcategorías	284
Figura 24. Definición de la categorización del sistema.	285
Figura 25. Relación del Sistema Categorial con los objetivos de la investigación.	291
Figura 26. Codificación del Sistema Categorial.	293
Figura 27. Triangulación de las técnicas y sujetos de la investigación.	297
Figura 28. Instrumento de análisis documental de contenido para el marco legislativo.	307
Figura 29. Ficha de análisis de contenido para los proyectos educativo de centro.	308
Figura 30. Datos del instrumento de la entrevista.	312
Figura 31. Ficha Guion de preguntas del Grupo de Discusión.	318
Figura 32. Instrucciones del cuestionario.	324
Figura 33. Ejemplo de bloque uno del cuestionario.	324
Figura 34. Ejemplo de preguntas sobre diversidad cultural.	325
Figura 35. Ejemplo de bloque siete del cuestionario.	326
Figura 36. Actividades que fomenten la interculturalidad en el centro escolar	393
Figura 37. Actividades que fomenten la interculturalidad en el centro escolar.	448
Figura 38. Actividades que fomenten la interculturalidad en el centro escolar.	513
Figura 39. Actividades que fomenten la interculturalidad en el centro escolar.	560
Figura 40. Planteamiento común desde la Educación Social en el ámbito reglado.	701

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Páginas
Gráfico 1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias – niveles de Infantil y Primaria (España 1999 – 2015)	56
Gráfico 2. Población total y población originaria de 10 años y más por sexo y condición de alfabetismo en la provincia de Salta.	59
Gráfico 3. La diversidad cultural es un elemento a considerar en la educación.	592
Gráfico 4. La diversidad cultural es un elemento enriquecedor de la sociedad.	593
Gráfico 5. Plan de Compensación Educativa en los centros escolares de Salta y Sevilla	594
Gráfico 6. Coordinación interdisciplinar entre los equipos y de forma intercultural con perspectiva de género en los centros escolares de Salta y Sevilla. Tarea a nivel interno-organizacional.	651
Gráfico 7. Actividades de ocio y tiempo libre para la comunidad educativa de los centros escolares de Salta y Sevilla. Tarea a nivel institucional.	652
Gráfico 8. Fomento de las relaciones con las familias. Tarea del profesorado.	653
Gráfico 9. Trabajo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos. Tarea del profesorado.	654

ÍNDICE DE TABLAS

	Páginas
Tabla 1. Población extranjera según país de nacimiento. Argentina (2010)	53
Tabla 2. Total, de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general: infantil y primaria en centros públicos (2014/2015)	54
Tabla 3. Alumnado extranjero en infantil y primaria por sexo en centros públicos. (España 2013 – 2014)	57
Tabla 4. Total, de alumnado extranjero según nivel de enseñanza. Argentina (2010)	57
Tabla 5. Porcentaje de alumnado extranjero de primaria matriculado en escuelas públicas. Argentina (2009)	58
Tabla 6. Población total y población originaria de 10 años y más por sexo y condición de alfabetismo en la provincia de Salta.	58
Tabla 7. Población total y población originaria por sexo según grupo quinquenal de edad en la provincia de Salta.	59
Tabla 8. Desarrollo del marco legislativo internacional sobre diversidad cultural y género.	142
Tabla 9. Desarrollo del marco legislativo nacional español sobre diversidad cultural y género.	146
Tabla 10. Desarrollo del marco legislativo nacional argentino sobre diversidad cultural y género.	152
Tabla 11. Diversidad cultural y género en el sistema educativo según la Ley de Educación de Andalucía (2007) y el Decreto 97/2015 por el que se regula la Educación Primaria en Andalucía.	157
Tabla 12. Diversidad cultural y género en el sistema educativo según la Ley de Educación de la Provincia de Salta nº 7546.	160
Tabla 13. Documentación presente en el centro escolar.	352
Tabla 14. Consideraciones generales sobre la diversidad cultural en el centro escolar.	353
Tabla 15. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre diversidad cultural.	354

Tabla 16. El alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnicas en el centro escolar	355
Tabla 17. Formación, centro escolar y diversidad cultural	357
Tabla 18. Familia y diversidad cultural.	358
Tabla 19. Administración, profesionales y acciones del centro escolar para atender y gestionar la diversidad cultural.	359
Tabla 20. Consideraciones generales sobre la perspectiva de género en el centro escolar.	368
Tabla 21. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre la perspectiva de género en el centro escolar	369
Tabla 22. El centro escolar y la perspectiva de género	370
Tabla 23. Familia, administración, formación y acciones en el centro escolar para atender y gestionar la perspectiva de género.	371
Tabla 24. El centro escolar en la atención y gestión de la perspectiva de género.	372
Tabla 25. Interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.	378
Tabla 26. Acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar.	380
Tabla 27. Profesorado, formación y acciones en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género.	381
Tabla 28. Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.	387
Tabla 29. Tareas a nivel interno organizacional	390
Tabla 30. Tareas a nivel de centro.	391
Tabla 31. Tareas a nivel del profesorado.	391
Tabla 32. Enunciados sobre la diversidad cultural en el centro escolar.	392
Tabla 33. Documentación presente en el centro escolar	409
Tabla 34. Consideraciones sobre la diversidad cultural en el centro escolar.	411
Tabla 35. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre la diversidad cultural en el centro escolar.	413

Tabla 36. El alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas en el centro escolar.	414
Tabla 37. Formación del profesorado, centro escolar y diversidad cultural.	415
Tabla 38. Familia y diversidad cultural.	416
Tabla 39. Administración, profesionales y acciones del centro escolar para atender a la diversidad cultural.	417
Tabla 40. Consideraciones sobre la perspectiva de género en el centro escolar.	427
Tabla 41. Conocimiento que tiene el profesorado sobre la perspectiva de género.	428
Tabla 42. La perspectiva de género en el centro escolar.	429
Tabla 43. Familia, administración, formación y acciones desde el centro escolar para atender y gestionar la perspectiva de género.	430
Tabla 44. El centro escolar en la atención y gestión de la perspectiva de género.	431
Tabla 45. Interculturalidad y perspectiva de género en el centro escolar	436
Tabla 46. Acciones interculturales con perspectiva de género.	437
Tabla 47. Profesorado, formación y acciones en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género.	438
Tabla 48. Propuestas de mejora trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.	442
Tabla 49. Tareas a nivel interno organizacional.	444
Tabla 50. Tareas a nivel de centro	445
Tabla 51. Tareas a nivel del profesorado.	446
Tabla 52. Enunciados sobre la diversidad cultural en el centro escolar.	447
Tabla 53. Documentación presente en el centro escolar.	474
Tabla 54 Consideraciones sobre la diversidad cultural en el centro escolar.	474
Tabla 55. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre la diversidad cultural del centro escolar.	475

Tabla 56. Alumnado extranjero y/o de minoría étnica en el centro escolar.	476
Tabla 57. Formación, centro escolar y diversidad cultural.	478
Tabla 58. Familia y diversidad cultural.	479
Tabla 59: Administración, profesorado y acciones del centro escolar para la atención a la diversidad cultural.	480
Tabla 60. Consideraciones sobre la perspectiva de género en el centro escolar.	488
Tabla 61. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre la perspectiva de género.	489
Tabla 62. El centro escolar y la perspectiva de género.	490
Tabla 63. Familia, administración, formación y acciones desde el centro escolar.	491
Tabla 64. El centro escolar en la atención y gestión de la perspectiva de género.	493
Tabla 65. Interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.	499
Tabla 66. Acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar.	500
Tabla 67. Profesorado, formación y acciones en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género.	501
Tabla 68. Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.	508
Tabla 69. Tareas a nivel interno organizacional.	509
Tabla 70. Tareas a nivel de centro.	510
Tabla 71. Tareas a nivel del profesorado.	511
Tabla 72. Enunciados sobre la diversidad cultural en el centro escolar.	512
Tabla 73. Documentación presente en el centro escolar	531
Tabla 74. Consideraciones sobre la diversidad cultural en el centro escolar.	531
Tabla 75. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre diversidad cultural.	532

Tabla 76. El alumnado extranjero y/o de minoría étnica en el centro escolar.	533
Tabla 77. Formación, centro escolar y diversidad cultural.	535
Tabla 78. Familia y diversidad cultural.	536
Tabla 79. Administración, profesorado y acciones del dentro escolar.	537
Tabla 80. Consideraciones sobre la perspectiva de género.	543
Tabla 81. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre la perspectiva de género.	543
Tabla 82. El centro escolar y la perspectiva de género.	544
Tabla 83. Familia, administración, formación y acciones desde el centro escolar.	545
Tabla 84. El centro escolar en la atención y gestión de la perspectiva de género.	546
Tabla 85. Interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.	549
Tabla 86. Acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar.	550
Tabla 87. Profesorado, formación y acciones en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género.	551
Tabla 88. Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.	556
Tabla 89. Tareas a nivel interno organizacional.	557
Tabla 90. Tareas a nivel de centro.	558
Tabla 91. Tareas a nivel del profesorado.	559
Tabla 92. Enunciados sobre la diversidad cultural en el centro escolar.	559
Tabla 93. Comparativa de rasgos generales de los proyectos educativos de los centros escolares por contexto de estudio.	569
Tabla 94. Comparativa de CA1 DC según los Proyectos Educativos de los centros escolares por contexto de estudio.	576

Tabla 95. Comparativa de la CA1.DC según los equipos directivos de los centros escolares por contexto de estudio.	586
Tabla 96. Comparativa de la CA1.DC según la comunidad Educativa de los centros escolares por contexto de estudio.	591
Tabla 97. Consideraciones generales del profesorado sobre la diversidad cultural en el centro escolar.	595
Tabla 98. El alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica en el centro escolar.	596
Tabla 99. Formación en diversidad cultural y rol que ocupa los centros escolares de Salta y Sevilla ante la diversidad cultural.	599
Tabla 100. Administración, profesionales y acciones del centro escolar para atender y gestionar la diversidad cultural.	600
Tabla 101. Comparativa de la CA2.PG según los Proyectos Educativos de los centros escolares por contexto de estudio.	605
Tabla 102. Comparativa de la CA2.PG según los equipos directivos de los centros escolares por contexto de estudio.	614
Tabla 103. Comparativa de la CA2.PG según la comunidad educativa de los centros escolares por contexto de estudio.	619
Tabla 104. Consideraciones generales del profesorado sobre la perspectiva de género en el centro escolar.	620
Tabla 105. Conocimiento que tiene el profesorado sobre la perspectiva de género en el centro escolar.	621
Tabla 106. El centro escolar y la perspectiva de género.	622
Tabla 107. Formación en perspectiva de género y rol que ocupa el centro escolar ante la perspectiva de género.	624
Tabla 108. El centro escolar en la atención y gestión de la perspectiva de género.	625
Tabla 109. Comparativa de la CA3.AIG según los equipos directivos de los centros escolares por contexto de estudio.	630
Tabla 110. Comparativa de la CA3.AIG según la comunidad educativa de los centros escolares por contexto de estudio.	632

Tabla 111. Acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar.	634
Tabla 112. Profesorado, formación y acciones interculturales con perspectiva de género.	637
Tabla 113. Comparativa de la CA4.PM según los equipos directivos de los centros escolares por contexto de estudio.	640
Tabla 114. Comparativa de la CA4.PM según la Comunidad Educativa de los centros escolares por contexto de estudio.	643
Tabla 115. Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.	649

ÍNDICE DE IMÁGENES

	Páginas
Imagen 1. Acceso a la Escuela Indalecio Gómez.	170
Imagen 2. Patio Interior de la Escuela Indalecio Gómez.	173
Imagen 3. Soportales del patio interior de la Escuela Indalecio Gómez.	174
Imagen 4. Acceso a la Escuela Roberto Romero.	180
Imagen 5. Pasillo central que comunica los edificios y aulas.	181
Imagen 6. Patio interior de recreo.	181
Imagen 7. Aula de nivel inicial de la Escuela Roberto Romero.	184
Imagen 8. Acceso y patio de entrada al CEIP San José Obrero.	194
Imagen 9. Entrada patio exterior.	198
Imagen 10. Mural con actividades.	198
Imagen 11. Mapamundi con todas las nacionalidades del alumnado situado a la entrada del centro escolar.	204
Imagen 12. Biblioteca.	205
Imagen 13. Murales situados en el interior del centro escolar.	206
Imagen 14. Plano del barrio formado por 6 barriadas. El CEIP Andalucía e encuentra en la barriada Martínez Montañez	208
Imagen 15. Hall del CEIP Andalucía y proyecto "Comunidades de Aprendizaje"	210
Imagen 16. Entrada al CEIP Andalucía	212
Imagen 17. Residencia del alumnado y su familia	216
Imagen 18. Acción en el marco de la Comunidad de Aprendizaje "Cómo los sueños transforman nuestro barrio". Acercamiento de la cultura escrita al barrio. Toda la comunidad colaborando en dicho sueño.	217

INTRODUCCIÓN

Iniciamos este primer apartado realizando una presentación sobre el origen de esta investigación. En este sentido, puntualizamos la temática principal del estudio, una breve reseña de la investigadora enfocada a la exposición de las motivaciones para realizar este estudio, y finalizamos con la presentación de la estructura, a rasgos generales, de esta investigación.

A.- Presentación de la investigación.

La diversidad cultural y la perspectiva de género en las escuelas son temáticas que suscitan un gran interés en la sociedad, especialmente en el ámbito educativo. Estas temáticas, tanto en conjunto como por separado, han sido objeto de numerosas investigaciones y resultado de diversos informes, así como de otros documentos institucionales en los que se ha fundamentado esta tesis doctoral.

La presente investigación se conforma en dos momentos cruciales. Por una parte, cuando nos planteamos estudiar la diversidad cultural en las escuelas originada por la creciente incorporación de alumnado extranjero durante la década de los 90 y, posteriormente, cuando reflexionamos sobre la perspectiva de género en el ámbito educativo, como condición imprescindible si aspiramos a reflexionar y comprender la realidad socioeducativa y cultural que envuelve a los centros escolares.

Abordar la encrucijada entre género y diversidad cultural en la escuela supone tanto un reto educativo como una necesidad vigente a defender y mejorar en un escenario cada vez más diverso (Leiva y Pedrero, 2011; González-Gil y Martín Pastor, 2014; Rodríguez e Iturmendi, 2013; Velarde, 2015; Gómez Jarabo 2015; Fernández Fernández, 2016). De acuerdo con Martínez Ten (2011), la diversidad cultural y la perspectiva de género constituyen dos factores ineludibles en el desarrollo de un modelo educativo intercultural-inclusivo, así como dos elementos inevitables en la conceptualización propia de la interculturalidad y en la aplicación de la normativa educativa vigente, el análisis y diseño curricular, la aplicación y evaluación de la práctica docente, etc.

Inicialmente, el interés por investigar las medidas de atención a la diversidad cultural en las aulas de los centros educativos de infantil y primaria surgió a partir del conocimiento acerca del aumento de la población de origen extranjero en España, así como de la importancia de sensibilizar y promover una educación intercultural dirigida a la comunidad educativa¹.

En un principio, cuestiones relacionadas con los procesos migratorios en España, no como fenómeno actual sino como hecho sociocultural presente en nuestra sociedad y del que seguimos siendo testigos/as. Una realidad sociocultural estereotipada que

¹ En esta investigación por comunidad educativa nos referimos a los siguientes grupos de personas inmersos en centros educativos: equipo directivo y docente, alumnado, familias, profesionales de mantenimiento y funcionamiento del centro escolar (mantenimiento, limpieza, conserjería...), personal voluntario, alumnado en prácticas y otros/as agentes socioeducativos y entidades privadas internas y/o externas a la escuela, como por ejemplo: Personal del Departamento de Orientación y Pedagogía, Trabajo Social, Educación Social, Psicología, etc.

esconde múltiples prejuicios, invade los derechos de las personas como ciudadanos y ciudadanas y nos hace reflexionar sobre las políticas sociales y educativas actuales acerca de cómo abordar esta pluriculturalidad dinámica en las aulas de los centros escolares.

A raíz de esta realidad sociocultural, surgieron preguntas acerca de los factores que intervienen en la educación, como por ejemplo ¿de qué manera se enfoca la diversidad cultural en la legislación educativa?, ¿el profesorado posee formación sobre la atención y gestión de la diversidad cultural en las aulas?, ¿afecta los cambios y/o avances socioculturales y educativos a la hora de poner en marcha políticas interculturales?, ¿la interculturalidad se considera una medida para transformar las escuelas hacia una nueva metodología de concienciación ciudadana? En este sentido, por interculturalidad señalamos

[...] la interacción o encuentro entre dos o más grupos culturales de un modo horizontal y sinérgico, rompiendo con la idea de superioridad de una cultural sobre otra. Pone el énfasis en el diálogo, la interacción y la construcción de relaciones interculturales basadas en el respeto a la diversidad cultural, con el objetivo de favorecer la integración y la convivencia armónica entre todas las personas. En este sentido, los conflictos que puedan generarse serán resueltos a través del respeto, el diálogo y la concertación. Se trata por tanto de una herramienta y un proyecto para la transformación del Estado y de la Sociedad (Rodríguez e Iturmendi, 2013, 23).

Como estudiante y, posteriormente, como profesional de la Educación Social y el Trabajo Social, este mismo planteamiento de estudio fue presentado en varios trabajos realizados en los años académicos de dichas titulaciones.

Desde el curso académico 2006 - 2007 y durante la trayectoria universitaria, diseñamos diferentes proyectos de investigación e intervención socioeducativa relacionados con la diversidad cultural y el ámbito educativo, como por ejemplo el trabajo denominado *"La integración del alumnado de origen extranjero en el IES Macarena"*, primer trabajo con el que comenzamos esta "carrera de fondo" en nuestra universidad. También, podemos destacar otros trabajos de investigación de diferentes asignaturas, como por ejemplo *"El Cerezo, una realidad en cambio"*; *"Por ti, por mí y por todos mis compañeros"*; *"Una propuesta para las familias"*, y, por último, relacionado con la investigación social aplicada, un diseño de investigación por nombre *"Proceso Bolonia: los nuevos planes de estudios"*.

Con especial mención, durante los años de formación universitaria, también estuvimos trabajando en tareas investigadoras gracias a la aceptación de una Beca de

Iniciación a la Investigación por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el Grupo Emergente SEJ-457 denominado “La atención a la Diversidad Cultural en Centros Educativos”. Podemos decir que este fue un momento esencial para seguir avanzando en la presente línea de investigación que ya se había iniciado paulatinamente.

Además, mencionamos la suerte brindada en su día para colaborar y participar en actuaciones académicas, formativas y profesionales como es la conocida trilogía de Conversaciones Pedagógicas, celebrada en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). En dichas jornadas nacionales e internacionales pudimos profundizar en temas de gran importancia para la actualidad como son la diversidad cultural y la atención socioeducativa, el papel de la familia ante la diversidad, la educación e integración social desde una perspectiva internacional, el conocimiento de experiencias innovadoras en el marco de la educación formal y no formal, etc. También, desde hace varios años, destacamos la oportunidad de colaborar en actividades investigadoras dentro de los siguientes proyectos de investigación:

- Proyecto de Investigación de Excelencia “Paz y No violencia en el islam: Comportamientos sociales de la población inmigrante marroquí en Andalucía” (2007 – 2010).
- Grupo Emergente de Investigación (SEJ-457) “La atención a la diversidad cultural en centros educativos”. Resolución 08/13-APP (2008 - 2011).
- Proyecto de investigación “Análisis de la intervención social en el campo de las migraciones” (2009 – 2010).
- Proyecto de investigación “Análisis preliminar sobre los recursos y necesidades sociales de la comunidad universitaria” (2010 – 2011).
- Proyecto de investigación “El papel otorgado a la mujer en los textos escolares de educación secundaria en Marruecos y España. Estudio comparado” (2011 – 2012).
- Proyecto de investigación “Perfil del Trabajador y la Trabajadora Social en Sevilla y su intervención profesional. Estudio de la población de Trabajadores/as sociales y sus formas de ejercicio y de intervención profesional (2011 – 2012).
- Proyecto de Cooperación Internacional “Mujeres migrantes indocumentadas: Historias de trasgresión, resistencia, sumisión y reacomodo como estrategias de viaje. Una perspectiva socioeducativa” (2011 – 2012).
- Proyecto de investigación “Diversidad Cultural, Género e Inclusión Educativa” (2014 - 2016).
- Proyecto de investigación internacional Research staff Exchange scheme (IRSES) “Gendercit: Gender and Citizenship” (2013 – 2017). Coordinado por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), dentro del subprograma “People” del 7º Programa Marco Europeo de i+dt, financiado por la Unión Europea en el marco

del Programa Marie Curie Action (fp7-people-2012-irses), con referencia nº 318960.

Gracias a la participación en este último proyecto de investigación: "GENDERCIT", incorporamos en esta investigación la perspectiva de género vinculada a la diversidad cultural como elemento esencial a considerar en la educación de los/as menores. Además, dicha investigación internacional nos posibilitó ampliar nuestra tesis doctoral en otro contexto de estudio, Argentina, realizando un estudio de caso múltiple con una mirada comparativa.

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD², 2013, 36-37) en una de sus últimas publicaciones, investigar y trabajar desde los enfoques de interculturalidad y perspectiva de género constituye "una herramienta de análisis que nos permite conocer a fondo la realidad de una comunidad y/o de una población determinada".

Por un lado, desde la perspectiva de género no solo hablamos de las diferencias biológicas, sino también de las diferencias culturales que se les asignan a las personas por ser hombre o mujer. Por otro lado, con el enfoque intercultural enfatizamos en las diferencias de género en función de una u otra cultura.

Así la visión intercultural con perspectiva de género invita a adquirir un mayor conocimiento de la situación real de los centros educativos y al mismo tiempo nos da elementos para generar acciones con el fin de transformar dichas realidades multiculturales desde el respeto, según las costumbres y sus usos, sobre todo, en las actuaciones que afectan a la integridad de las personas (Ibid).

Esta tarea requiere prácticas y metodologías participativas en donde las personas de toda comunidad educativa tomen conciencia de su situación y de las demás personas en convivencia y que, poco a poco, se vaya transformando a través de la educación y la intervención socioeducativa los esquemas mentales estereotipados que perpetúan las desigualdades socioculturales y de género en contextos diversos como son los centros escolares de infantil y primaria, objeto de estudio de esta investigación.

Con este planteamiento inicial, la presente investigación surge de la necesidad de encontrar nuevas respuestas ante la diversidad cultural y el género en los centros escolares de Sevilla (España) y Salta (Argentina), una idea enfocada hacia la

² Manual para la inclusión de la perspectiva de género en programas con población internamente desplazada. PNUD Chiapas, Fondo para el logro de los ODM, Programa Conjunto por una cultura de Paz. Enero 2013. El manual es producto de un trabajo colectivo de hombres y mujeres de las siguientes agencias: UNICEF, UNODC, UNESCO y PNUD.

interculturalidad con perspectiva de género en las aulas. También, consideramos relevante este estudio ya que aborda la importancia, necesidad y urgencia de una intervención socioeducativa, cultural con perspectiva de género en centros escolares de infantil y primaria para mejorar una educación de calidad que llegue a toda su comunidad educativa.

En línea con los objetivos de esta investigación, que planteamos más adelante, la finalidad de esta investigación es favorecer una educación intercultural-inclusiva en centros educativos de infantil y primaria de las provincias de Sevilla (España) y Salta (Argentina) a través de prácticas socioeducativas en interculturalidad con perspectiva de género.

Para ello pretendemos identificar qué modelo de atención y gestión a la diversidad cultural y al género está presente en sus proyectos educativos de centro, cuáles son sus actuaciones en relación a la diversidad cultural y al género, qué nivel de formación presenta el profesorado sobre la diversidad cultural y el género, cual es el nivel de participación de las familias y otros/as agentes socioeducativos a la hora de trabajar la diversidad cultural y el género y, por último, cuáles serían los indicadores clave que definan buenas prácticas interculturales con perspectiva de género en dichas instituciones educativas.

Trabajar desde la diversidad cultural y el género en el ámbito educativo hace que nos cuestionemos los distintos estereotipos con los que hemos crecido y hemos sido educados/as, y nos abre la posibilidad de elaborar nuevos o mejorar los existentes contenidos de socialización y relación entre las personas.

Con todo lo presentado, acabamos este apartado exponiendo la esperanza de continuar luchando en esta labor de concienciación de valores sociales, culturales, educativos, humanos, cívicos, democráticos... que deben estar presentes en nuestra sociedad actual, aunque sabemos, de primera mano, que no es una tarea fácil. Para terminar, nos gustaría hacer referencia a dos grandes citas de un gran teórico de la educación: "La educación necesita tanto de formación técnico-científica y profesional como de sueños y utopías" (Paulo Freire, 2007). "No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza" (Paulo Freire, 2008).

B.- Origen de la investigación.

Este epígrafe esboza el planteamiento de un estudio de caso múltiple intercultural con perspectiva de género, perteneciente a la Tesis Doctoral³ titulada "Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria. Estudio de caso múltiple en Sevilla y Salta." Dicho trabajo está inscrito en el programa de doctorado denominado Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)⁴.

Esta investigación tiene por objeto conocer qué se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género, así como qué prácticas educativas relacionadas con ambas categorías se desarrollan en los centros escolares de la ciudad de Sevilla (España), en paralelo conocer el tratamiento que se le otorga a las mismas temáticas en los centros escolares de la provincia de Salta (Argentina). Con todo ello, queremos plasmar la transferencia de conocimientos y competencias sobre la implantación verdadera de una educación intercultural con perspectiva de género, teniendo presente las diferencias de la contextualización de este estudio.

La interculturalidad y la perspectiva de género siguen siendo presentadas hoy en día como retos sociales, culturales, políticos y, fundamentalmente, educativos, teniendo presente que, cada vez más, nos encontramos con alumnado de diferentes realidades, experiencias y situaciones. Evidentemente, los continuos cambios (sociales, culturales, políticos, tecnológicos, educativos...) en cualquier sociedad influyen a la hora de gestionar dichos ámbitos.

En este sentido, presentamos la pluralidad social y cultural reflejada en los centros escolares de Sevilla (España) y Salta (Argentina) como realidades multiculturales en las que hay que trabajar de manera inclusiva, integradora, igualitaria y equitativa.

Por ello, argumentamos la idea de conocer e indagar sobre la educación intercultural con perspectiva de género tomada en diferentes contextos y apostando por una educación para todos y todas desde una sensibilización social, cultura de paz y conocimiento mutuo de las distintas realidades, dentro y fuera del ámbito educativo.

³ Investigación enmarcada dentro del proyecto de investigación internacional Research staff Exchange scheme (IRSES) "Gendercit: Gender and Citizenship" (2013 – 2017). Coordinado por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), dentro del subprograma "People" del 7ª Programa Marco Europeo de i+dt, financiado por la Unión Europea en el marco del Programa Marie Curie Action (fp7-people-2012-irses), con referencia nº 318960.

⁴ Esta investigación fue premiada con una Beca JPI del Banco Santander en el curso académico 2014/2015.

De esta manera, nuestro objetivo es analizar qué se entiende por diversidad cultural y género en las escuelas de Sevilla y Salta, exponiendo sus diferentes características, dimensiones e indicadores socioculturales y educativos para gestionar la diversidad del alumnado con respecto a la cultura y al género, a su vez, inmerso en una comunidad educativa determinada.

Este estudio supone, por un lado, profundizar sobre si se llevan a la práctica lo que por interculturalidad y perspectiva de género entendemos, y por otra parte, conocer no sólo si la cuestión de la interculturalidad con perspectiva de género, como estrategia, está vinculada al campo educativo, sino también si existe consideración por parte de las familias y otras organizaciones socioculturales y comunitarias a la hora de intervenir en factores internos y externos referentes a la educación de los/as menores en entornos multiculturales.

Esta investigación constituye una aproximación a las instituciones educativas, que deben avanzar y transformarse desde un enfoque socioeducativo e inclusivo hacia los cambios agigantados que nuestra sociedad nos ofrece, considerando la educación como herramienta de cambio social con capacidad transformadora, posibilitando la construcción de personas reflexivas y críticas que desarrollen habilidades, actitudes y destrezas para enfrentarse y comprender las distintas evoluciones y variaciones como una ciudadanía mundial, ya que la educación nunca se puede considerar al margen de la sociedad en la que interviene.

En el presente estudio se aborda, concretamente, la gestión a la diversidad cultural de forma intencionada en los centros educativos con alumnado de origen extranjero, alumnado perteneciente o descendiente de pueblos originarios (indígenas) y/o alumnado de minorías étnicas, pues desde el ingreso de este alumnado específico en las aulas se pusieron en marcha políticas llamadas “interculturales”, tanto en el contexto español como en el argentino. En cambio, consideramos la diversidad cultural como un concepto más amplio, abarcando, para este estudio, otras categorías socioculturales como es la cuestión de género, es decir, describiendo situaciones diferenciadas por patrones culturales de género.

El hecho de incorporar la perspectiva de género en el marco intercultural es debido al planteamiento principal de este estudio, es decir, investigar sobre actuaciones realizadas en instituciones educativas basadas en valores socioeducativos, democráticos, cívicos, de derechos... que garanticen la inclusión de todo el alumnado, la igualdad para niños y niñas, la no discriminación por razón de género, etnia, religión, clase social, etc.

Diferentes autorías y estudios trabajan el tema de la interculturalidad y el género en las escuelas. Muchas de ellas de manera teórica, otras diseñando materiales, guías orientativas y diversos recursos docentes para atender a la evidente multiculturalidad y desigualdades de género en las aulas. Sin embargo, esta investigación requiere de un determinado análisis socioeducativo del contexto en el que están inmersas las diferentes escuelas de infantil y primaria seleccionadas, así como desde el momento en el que se trabaja en materia de diversidad cultural y género.

Al igual que multitud de documentos oficiales diseñados y en vigor sobre medidas de atención a la diversidad cultural y referentes a cuestiones de género para los centros escolares, con este trabajo pretendemos conocer la situación de dichas actuaciones (políticas, sociales y educativas) y si, en realidad, se llevan a la práctica teniendo presente el significado de lo que entendemos por educación intercultural y perspectiva de género. Además, concretamente, ante la situación pluricultural evidente en los centros escolares, destacamos la existencia de cierta ambigüedad en relación al concepto de educación intercultural, aunque en muchas ocasiones sea el término más utilizado.

Dadas las circunstancias y coyunturas actuales, esta investigación mantiene un tema con proyección de futuro, puesto que se dirige al estudio y debate acerca de los fines de la educación actual y el rol que ocupa la escuela en nuestra sociedad plural. Por ello, se requiere de una reflexión sobre la cultura organizativa de los centros escolares, sobre sus valores y actitudes (alumnado, profesorado, familias y otros/as agentes socioeducativos) y sobre el modo que se construye el conocimiento acerca de la presente realidad sociocultural con perspectiva de género. Así, en la manera en la que se alcance dicha reflexión y crítica constructiva, podremos hablar de una filosofía desde lo intercultural con perspectiva de género en los centros escolares de infantil y primaria.

Con esta propuesta científica, nos planteamos indagar en relación a los siguientes interrogantes referentes a ambos contextos de estudio, Sevilla y Salta. Así, planteamos, de forma general, ¿cuál es el enfoque de atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género que se da en los centros educativos de infantil y primaria en base al conocimiento de los/as agentes implicados/as y las acciones desarrolladas? A raíz de esta pregunta general, determinamos las siguientes específicas: ¿Qué se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria de ambos contextos de estudio (Sevilla y Salta)? ¿De qué manera se atiende a la diversidad cultural y al género en los centros escolares seleccionados de ambos contextos de estudio (Sevilla y Salta)? ¿Cuáles son las acciones desarrolladas para la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en los centros

educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta? ¿Cómo son las acciones desarrolladas para la atención a la diversidad cultural y de género en los centros escolares de ambos contextos de estudio (Sevilla – Salta)? ¿Qué formación presenta el equipo docente de los centros educativos de infantil y primaria seleccionados de Sevilla y Salta en cuanto a planteamientos interculturales y de género? ¿Cuál es el grado de conocimiento sobre la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género según la comunidad educativa de los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta? ¿Cuál es el grado de participación de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, otros/as agentes socioeducativos externos) en los centros educativos de infantil y primaria de ambos contextos? ¿Qué diferencia existe en la puesta en marcha de prácticas interculturales y con perspectiva de género en los centros escolares de ambos contextos de estudio (Sevilla – Salta)?

C.- Estructura de la investigación.

El presente trabajo consta de ocho capítulos, además de los dos apartados anteriores donde presentamos el origen del estudio y algunas consideraciones generales que nos motivaron a elegir la temática estudiada, tanto a nivel personal como a nivel académico-investigador. Así, exponemos las razones por las que resulta pertinente esta investigación en el ámbito educativo y procedemos a la explicación de la estructura del informe.

En el primer capítulo, referente al planteamiento de la investigación, hacemos mención a tres apartados esenciales. En primer lugar, justificamos este trabajo a partir de tres ejes fundamentales: a) la diversidad cultural y el género en el ámbito educativo, b) la contextualización de la diversidad cultural y el género y, por último, c) datos estadísticos sobre la diversidad cultural y el género en ambos contextos de estudios (Sevilla y Salta) para argumentar el surgir de nuevas necesidades socioeducativas en centros educativos de infantil y primaria. Continuamos, en segundo lugar, con el Estado de la Cuestión, donde reseñamos, como antecedentes, algunas de las investigaciones de referencia para esta tesis doctoral, es decir, estudios sobre diversidad cultural, interculturalidad, género y coeducación en el ámbito educativo realizados tanto en el contexto español como en el contexto argentino. Una vez identificado el interés por la temática a investigar y la pertinencia de esta tesis doctoral, proseguimos en este primer capítulo con los enunciados y objetivos de esta investigación.

El segundo capítulo consta de tres apartados: la conceptualización contextual del estudio, el marco normativo referencial y la contextualización de los centros escolares de infantil y primaria seleccionados por contexto de estudio.

El abordaje metodológico de esta tesis doctoral se recoge en el capítulo tercero. Un apartado muy amplio donde exponemos la naturaleza de esta investigación, los enfoques de investigación utilizados, así como el diseño, tipología, método y metodología aplicada en este estudio. En este marco metodológico especificamos la muestra y estrategias de investigación para asegurar el rigor de los datos, el proceso y los resultados del presente estudio. Avanzamos en el mismo apartado describiendo las técnicas de investigación, los instrumentos de recogida de información y las diferentes herramientas usadas para el análisis de datos.

En el cuarto capítulo describimos, analizamos e interpretamos toda la información recogida, a nivel cualitativo y cuantitativo, de cada uno de los centros escolares de la provincia de Salta.

En el siguiente capítulo, describimos, analizamos e interpretamos todos los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos de cada uno de los centros educativos de la provincia de Sevilla.

Un sexto capítulo, recoge la comparativa de los datos obtenidos de todos los centros escolares seleccionados, también en función al contexto de estudio.

Las conclusiones las enunciamos en el séptimo capítulo de este trabajo, dando respuesta a los objetivos planteados y, a su vez, contestando a las iniciales preguntas de investigación.

Posteriormente, en el capítulo octavo, abordamos las propuestas de mejora y las nuevas líneas de investigación para alcanzar una educación intercultural-inclusiva de calidad en base a la interculturalidad con perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria.

Finalmente, presentamos las referencias bibliográficas⁵ consultadas y los documentos digitales utilizados, como elemento básico para la elaboración de este informe de investigación. Tras este apartado, se adjuntan los diferentes anexos: dossier de validación de instrumentos y el diseño de los diferentes instrumentos de recogida de información de esta tesis doctoral.

⁵ Se ha utilizado la normativa de citas y referencias bibliográficas propuesta por la American Psychological Association (estilo APA, en su sexta edición).

Capítulo 1.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este primer capítulo abordamos el planteamiento de la investigación desde su justificación a partir de la conceptualización de diversidad cultural y género en el ámbito educativo, la contextualización de ambos términos de acuerdo a los dos contextos de estudio y, por último, datos estadísticos que evidencian el surgir de nuevas necesidades socioeducativas en instituciones educativas de infantil y primaria. A continuación, presentamos el estado de la cuestión en el que reflejamos multitud de investigaciones, consideradas relevantes por su temática, afín a esta investigación. Finalmente, presentamos los enunciados y objetivos que recogen la idea central.

1.1.- Justificación de la investigación.

Tras el texto de presentación e introducción en el que exponemos los propósitos de la mencionada investigación, tanto personal como académica y profesional en cuanto al análisis de la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros escolares, la justificación de este trabajo se centra básicamente en tres pilares:

- A. La diversidad cultural y el género en el ámbito educativo.
- B. La contextualización de la diversidad cultural y el género.
- C. Los datos estadísticos como evidencia del surgimiento de nuevas necesidades socioeducativas en centros educativos de infantil y primaria.

El tema central planteado en esta investigación es el favorecimiento de una educación intercultural-inclusiva a través de prácticas socioeducativas en interculturalidad con perspectiva de género en Centros Educativos de Infantil y Primaria (CEIP) de Sevilla (España) y Salta (Argentina) a partir de un análisis de enfoques de atención y gestión de la diversidad cultural y el género en dichas instituciones en base al conocimiento que posee los/as agentes implicados/as y las actuaciones desarrolladas.

Por otra parte, destacamos la realización de una propuesta de desarrollo sostenible y mejora en acciones para la interculturalidad con perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria y en otras entidades implicadas en el ámbito escolar. Por centro escolar hay que especificar que sólo hacemos referencia a las instituciones educativas de Infantil y Primaria (CEIP).

En este sentido, teniendo presente nuestra finalidad, comenzamos a argumentar los tres ejes fundamentales que sustentan el por qué es necesario trabajar desde la interculturalidad y la perspectiva de género en las instituciones educativas, exactamente en los niveles de infantil y primaria.

1.1.A.- La diversidad cultural y el género en el ámbito educativo.

Comenzamos definiendo la importancia de visibilizar una atención y gestión para la diversidad cultural y el género a través de diferentes autorías, así como los elementos que rodean estos conceptos en el ámbito educativo. El hecho de argumentar la diversidad cultural y el género en esta investigación viene dado, entre otras cuestiones, por la presencia de alumnado de origen extranjero en los centros escolares y por la permanencia de desigualdades de género en contextos reglados educativos. Estos son los dos principales motivos que dieron pie a indagar sobre estas dimensiones con la finalidad de mejorar o transformar la realidad o situación de

desigualdad con la que se enfrentan los/as menores de nuestro sistema educativo, que, en suma, deben obtener una educación de calidad, según ley.

De esta forma, tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, volvemos a plantear que nuestro estudio parte de la gestión y atención a la diversidad cultural por la evidencia de alumnado extranjero en las escuelas, hecho por el que se comenzaron a plantear políticas educativas fijadas para atender las necesidades e intereses de este alumnado específico. Sin embargo, hoy en día, dichas políticas deberían tener una revisión, renovación y aplicación práctica adecuada y ajustada a los continuos cambios que nuestra sociedad está sufriendo.

Por otra parte, en relación a cuestiones de género, igualmente ha sucedido algo parecido. Desde la incorporación de leyes contra la violencia de género o leyes para la igualdad de oportunidades entre hombre y mujeres (2007), se empezaron a poner en marcha políticas educativas para la gestión de desigualdades de género que pudieran surgir en las escuelas, en términos de conflictividad. En cambio, hoy en día, aunque es sabido que se debe atender a la perspectiva de género en el ámbito educativo nos seguimos preguntando de qué manera se pone en práctica y si, realmente, se está sensibilizando sobre cuestiones de igualdad entre hombres y mujeres en los centros escolares.

De acuerdo con Caelles et al. (2010 en Vergara y Ríos, 2010, 61) antes de trabajar en dichas realidades (la cultura y el género) podríamos plantearnos las siguientes cuestiones: “¿lo distinto, lo diverso es una riqueza o es una dificultad? ¿La diversidad es un problema o hacemos de ella un problema?”.

En este sentido por diversidad cultural y de acuerdo con Bartolomé (2002), señalamos que las sociedades son intrínsecamente multiculturales, puesto que se caracterizan por la presencia, cada vez mayor, de relaciones entre diferentes culturas. Esto conlleva a reflexionar que la diversidad cultural es una particularidad propia de la naturaleza humana y que el mestizaje cultural y humano en la sociedad actual, inevitablemente, lo constituye “nuevos tejidos étnicos, culturales y de creencias” (Naïr, 2010 en Chamseddine, 2015, 72).

Desde esta dimensión cultural, siguiendo al mismo autor, ninguna cultura podemos considerarla auténtica u homogénea, sino activa y dinámica, pues como señalaba Escarbajal (2006, en Chamseddine, 2015, 72) “el concepto de cultura es difuso, inacabado y en constante evolución y cuando se interactúa con otras culturas generan nuevas culturas”. A esta interacción cultural, Jiménez Martínez y Vilá Suñé (1999) añaden que la diversidad es una característica que posibilita una mejora y un

enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos socioculturales. Expone Leiva (2014) que la diversidad cultural, sin que se considere una cuestión ideológica, es un elemento positivo que hace que los centros escolares modifiquen el significado de su propia filosofía⁶, clima y cultura escolar.

Concretamente, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, en el sistema educativo durante el periodo 2001 – 2015, se observó un aumentado considerable en el número de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias, moviéndose de 207.112 a 712.098. A partir de esta realidad, asociada en España a la migración, planteamos una nueva visión a la hora de gestionar la diversidad cultural en los centros escolares, como factor esencial, para conseguir resultados positivos en cuanto a la educación dentro y fuera del aula (Carrasco, 2015).

Ante lo expuesto, nos preguntamos ¿cómo atender a la diversidad cultural y al género en los centros educativos? Es necesario empezar primero a hablar de diversidad cultural no sólo cuando se atiende a alumnado de origen extranjero o perteneciente a otra etnia en el ámbito educativo, aunque cierto es que el discurso de la interculturalidad que mantenemos en España se ha construido de acuerdo a esta realidad multicultural. Pues, de acuerdo con Leiva (2015, 37)

[...] la diversidad cultural en los contextos educativos del siglo XXI es un eje configurador de las nuevas mentalidades docentes que pueden y deben cambiar la praxis educativa en pro de una mejora de la calidad. Así, la existencia de propuestas pedagógicas de corte intercultural no solamente incluye la necesidad de visibilizar la diferencia cultural como un valor educativo, sino también la emergencia de construir espacios de encuentro y de consenso en las interacciones educativas que acontecen entre los distintos agentes educativos.

Con respecto al género, según Santana (2005, 74, citado en Delgado de Colmenares et al. 2008, 153) es considerado como

[...] una construcción simbólica, como un conjunto aprendido de normas y comportamientos de tipo social, cultural y psicológico que se sustenta en

⁶ Para definir filosofía en el ámbito educativo, vamos a referenciar a Paula Freire. Para este autor la filosofía es una forma de concebir la vida, así como una forma de vivir según la concepción de la misma. Esto implica, para el autor, tener no solo una visión simple de las cosas, causas, actitudes, consideraciones... sino de llegar a comprender, justificar, reflexionar, explicar... las incógnitas de la existencia del ser humano. En este sentido, referenciamos la filosofía escolar como aquel pensamiento reflexivo que se mantiene en las instituciones educativas a la hora de plantearse qué es la educación, para qué y por qué. Es reflejar qué significado tiene la educación, enfocada a la consecución de ciertos propósitos para con la comunidad educativa a partir de la comprensión de situaciones dadas dentro y fuera de la realidad escolar (Martínez Gómez, 2015).

los datos biológicos que proporciona la diferenciación sexual, teniendo esta simbolización un carácter cultural, por cuanto constituye uno de los elementos primarios sobre los cuales se establecen la vida y las relaciones sociales en general.

Reiteramos en este estudio las desigualdades en las escuelas debidas a la construcción cultural del género y a la aprehensión a través de la socialización, es decir, a las desigualdades por ser niña o niño según valores sociales y culturales que se van adquiriendo a lo largo de la infancia y adolescencia.

Si nuestra estructura sociocultural y educativa se construye desde el androcentrismo imperante y el patriarcado (Varcárcel, 2008 en Casado Mejía et al., 2012), sería interesante realizar un análisis de los discursos socioculturales y educativos en la actualidad. En este sentido, desde la perspectiva de género en el ámbito educativo, debemos empezar a tomar conciencia y a experimentar los procesos de construcción cultural del género en los que estamos inmersos, concretamente en el ámbito escolar (Cala, 2010 en Casado Mejía et al., 2012). Consideramos esencial esta iniciativa para avanzar en igualdad y, por consiguiente, promover acciones hacia lo que entendemos por interculturalidad con perspectiva de género.

Una vez expuestos algunos aspectos relevantes sobre ambos conceptos claves, es necesario indicar la relación entre la diversidad cultural y el género para que se refleje la coherencia y pertinencia de este estudio. Así, cuando la diversidad cultural y el género confluyen en el ámbito educativo es necesaria una intervención socioeducativa teniendo presente todos los recursos (internos y externos) que nos ofrezca la comunidad educativa de los centros escolares.

Una persona, desde edades infantiles, empieza a reconocerse como hombre o mujer, asimismo sabe diferenciar claramente cuáles son las actividades “adecuadas” en función a su género. En este sentido, aclaramos por “adecuada” la respuesta a los preceptos que describen comportamientos masculinos y/o femeninos en una determinada cultura en la que la persona interactúa. Es en este campo cultural donde es difícil percibir nuestras actitudes sexistas y, por ello, las transmitimos de forma inconsciente. Labor importante que todo docente debe considerar en su práctica diaria. Dichas percepciones, pensamos que deben ser analizadas y evaluadas con el propósito de reflexionar, de forma personal y para la toma de decisiones, sobre actuaciones socioeducativas más equitativas en las escuelas de infantil y primaria (García Perales, 2012).

Para Delgado de Colmenares et al. (2008) resulta evidente que todo modelo educativo posee implícito la tipología de persona que desea formar, rigiéndose la educación

según las políticas educativas en vigor. En esta línea, nos referimos también a la filosofía propia de las instituciones educativas. También, resulta interesante para este estudio que como premisa básica entendamos que todo centro escolar es un espacio apto para la construcción y deconstrucción⁷ (aprender y desaprender) de las concepciones culturales y de género, de tal forma que desde dicho espacio debemos reflexionar para favorecer el cambio hacia una educación intercultural-inclusiva a través de prácticas socioeducativas interculturales con perspectiva de género.

Cuando relacionamos los términos claves de este estudio, lo hacemos en pro de la igualdad, como concepción complicada de delimitar, según diversas autorías (García Perales, 2012). Igualdad en el ámbito educativo entendida a que tanto niños y niñas de diferentes culturas disfruten de las mismas ventajas en acceso y proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la misma oportunidad educacional de manera permanente. En definitiva, tal y como expone Jiménez Navas (2012, 950)

[...] la igualdad de género implica decisiones normativas, acciones sociales, políticas acticas encaminadas a la eliminación de discriminación, acciones de incorporación del mainstreaming de género y la evaluación de su impacto. Todas estas actuaciones tienen como objetivo prioritario lograr la equiparación en la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos sociales entre hombre y mujeres.

1.1.B.- La contextualización de la diversidad cultural y el género.

Como se ha mencionado en líneas anteriores, este estudio posee una mirada comparativa de dos contextos: Sevilla (España) y Salta (Argentina). Ante esto debemos especificar qué es lo que se entiende por diversidad cultural y género en ambos contextos objeto de estudio para que no haya confusiones a la hora de desarrollar esta investigación.

Un factor importante en las migraciones a nivel mundial son los procesos de globalización, cuyas repercusiones las analizamos, en este estudio, desde la perspectiva cultural y de género, y en la medida en la que se le presta atención a los impactos que surgen, a su vez, en el ámbito educativo (Entrena, 2010). Mora (2008) expone que la globalización es uno de esos términos que recoge diversos y, a veces, distintos fenómenos sociales y culturales que no poseen fácil explicación. En este sentido, nos referimos a modificaciones culturales, sociales, políticas, religiosas, educativas... planteadas como resultados de las transformaciones globales vinculadas a la transnacionalización del mercado y de la economía.

⁷ Esta misma idea la podemos encontrar en la Escuela Indalecio Gómez, del contexto salteño.

Multitud de causas y consecuencias engloban los procesos de globalización, tales como el aumento de las posibilidades de comunicación y movilidad, la transferencia de conocimientos, las redes sociales, la mundialización del mercado del trabajo, las facilidades para estudiar en otros países... (Piqueras, 2012). En esta misma línea, vivimos en un mundo que actualmente es complejo y en el que nos encontramos sometidos en un proceso de globalización que se manifiesta como fenómeno cultural (Vázquez Montalbán, 1999), económico (De Sebastián, 1999), político (Comín, 1999), social (De Senillosa, 1999) y cosmovisional-religioso (González Faus, 1999). Además, con esta misma idea, Fernández Buey (1999) afirma sin tapujos que nos encontramos en un mundo impúdico de finales de siglo XX, ya sea en la esfera de lo económico y social, como en la política o en el plano cultural (en Pérez Pérez, 2013). Por nuestra parte, añadimos a dicha cita el campo educativo, en el que confluye e influye, directa e indirectamente, la economía, lo social, lo cultural y lo político.

Sobre los procesos migratorios son muchas las autorías que opinan que desde hace siglos es una de las formas que han ayudado a definir la globalización, aunque ha sido en las últimas décadas cuando han surgido investigaciones desde diferentes perspectivas (sociológicas, antropológicas, sociales, culturales, educativas...) (Piqueras, 2012).

En el III Congreso de Educación para el Desarrollo, celebrado en Vitoria en el 2006, hace más de una década, ya se expuso que la globalización está marcando tendencias muy preocupantes que afectan a todos los ámbitos, también al educativo. Nos movemos en un contexto poco favorable al trabajo en torno a la interculturalidad, a la ciudadanía mundial, a la educación como derecho humano, a la equidad y la justicia, a la democracia y la participación, a la conciencia crítica y a la acción comprometida. Pero al mismo tiempo, estamos en un período interesante para analizar nuestros discursos y nuestras prácticas, para definir cuáles podrían ser las líneas prioritarias y cuáles las claves que nos permiten profundizar en la idea de una educación crítica y transformadora. En suma, uno de los objetivos de esta investigación (Celorio y López de Munain, 2007).

Desde finales del siglo XX y a medida que ha progresado el ritmo de la globalización, los flujos migratorios han cobrado nueva fuerza y se han desarrollado nuevos espacios de emisión, de tránsito y de recepción de personas migrantes (Piqueras, 2012, 190). De acuerdo con Calderón (2007) la migración es uno de los asuntos más complejos, así como una característica común entre los países que experimentan intensos procesos de globalización, modernización, desarrollo económico e industrialización.

Según Piqueras (2012, 208) los procesos migratorios en los últimos años han sufrido un fuerte avance a nivel cuantitativo. Es decir, cada vez son más los países que se ven afectados por las migraciones, tanto desde la visión del emisor, del receptor o de la persona en tránsito, con la aparición de nuevos focos de atracción como la Península Arábiga o España. A su vez, las migraciones han evolucionado hacia nuevas tipologías, puesto que ya los flujos no solo son por motivos de trabajo o supervivencia, extendiéndose a otras formas en las que rigen las redes sociales y empresariales, la mejora del estatus social y de calidad de vida, las situaciones de guerras o incluso debido al cambio climático o desastres naturales que provoca realidades de pobreza y hambruna, obligando a la población a migrar hacia contextos menos belicosos, violentos, agresivos, etc.

Centrándonos en el ámbito de la diversidad cultural, la globalización en este campo posee un papel muy importante, ya que constituye un proceso complejo en el que se encuentran insertadas todas las sociedades actuales. Así en el contexto español, justificamos que la diversidad cultural, desde los años 90, hace referencia a la población de origen extranjero y/o minorías étnicas con la que se empezó a trabajar en las escuelas desde enfoques interculturales “basados en el paradigma de la simetría cultural” (Aguado et al., 2008; Besalú, 2012; Merino y Muñoz, 1995; Muñoz, 1997, 2012; Santos, 1994 citado en Carrasco, 2015, p. 157). Concretamente en enfoques holísticos y sociocríticos, frente a los asimilacionistas o compensatorios que sustentan las desigualdades y las diferencias culturales.

En este sentido, justificamos la necesidad de reflexionar sobre la formación de profesionales, ya que, según la misma autoría, “la transformación de las prácticas que fomentan la interculturalidad sigue constituyendo un reto” en la práctica para obtener una educación de calidad (Carrasco, 2015, 158).

Con respecto al género en el contexto español seguimos en la misma línea que en párrafos anteriores. En palabras de Povedano, Monreal y Jiménez (2011, 1982)

[...] en las últimas décadas se ha hecho más evidente que la dualidad sexual, por sí sola, no explica el conjunto de roles, valores, funciones y expectativas, que se vinculan a hombres y mujeres, la existencia de un imaginario colectivo sobre los estereotipos de género, que difiere a través de las culturas, ha demostrado que el sentimiento de pertenencia a uno u otro sexo va acompañado de las creencias sobre aquello que se considera masculino y femenino. El género prescribe en los individuos determinadas conductas, atributos personales, actitudes e, incluso, elecciones vocacionales o actividades de ocio. Concebir el género como una construcción social implica entenderlo como el resultado de un conjunto de prácticas, actividades y experiencias organizadas en torno a un sistema

social determinado, que presenta ideales distintos para hombres y mujeres.

De este modo, entendemos el género como construcción social y cultural de características conductuales, cognitivas y actitudinales, tanto personales como grupales, que desarrollan mujeres y hombres por ser diferentes, a pesar de las características preestablecidas de forma genética y biológica. En este sentido, consideramos que toda persona participa en un proceso de adhesión a uno u otro género, aunque no podemos negar la influencia natural o impuesta que desempeñan la cultura, la educación y la interacción social en la propia construcción del género (Povedano, Monreal y Jiménez, 2011).

En el contexto argentino, el tratamiento de la diversidad cultural viene dado por la visibilización en las escuelas de pueblos originarios y/u otras minorías étnicas que conviven en el país argentino. Además, en las últimas décadas, por las migraciones de países colindantes al argentino, como es el caso de Bolivia o Chile. Así se entiende la diversidad cultural como “un atributo propio de la persona humana y, por lo tanto, no reconocerlo supone no aceptar la identidad del hombre” (Caelles et al. 2010 en Vergara y Ríos, 2010, 73). Planteamiento idéntico referenciado en el contexto español. Podemos decir que mantenemos la misma línea de comprensión con respecto al concepto de diversidad cultural. Factor importante para el desarrollo comparativo de esta investigación.

Este reto, la diversidad cultural, para el ámbito educativo argentino es igualmente una tarea difícil, por ello, para esta misma autoría la diversidad se refiere a una “característica inherente a la propia naturaleza humana de los sujetos. Reconoce la singularidad y la identidad de los seres humanos; es parte de lo social y puede ser considerada como un valor agregado en el proceso de enseñar y aprender” (Velada (2007) y Dubet (2008) citados en Caelles et al. 2010, en Vergara y Ríos, 2010, 73).

[...] La realidad actual de Argentina aparece como una realidad multicultural en la que coexisten diversas etnias, no sólo aquéllas de los descendientes de los grupos indígenas nativos, sino también las provenientes de todo el planeta que reclaman, a la vez, educación para sus hijos y respeto por lo que son, lo que creen y aspiran como proyecto de vida. Todo ello significa, además, la unidad en la multiplicidad en busca de la interculturalidad: una escuela que tiene como función ayudar en la construcción de la *subjetivación*, a partir de la promoción de experiencias de aprendizaje que respeten la autonomía y lo diverso de cada persona, no una escuela que distribuye información, o que logra la adecuación a modelos externos, propios sólo de algunos, discriminando o excluyendo (Caelles et al. 2010 en Vergara y Ríos, 2010, 60 – 61).

Para Lenton et al. (2013), en la Argentina existe aún un debate profundo con cuatro pilares fundamentales sobre la educación y los pueblos originarios: 1) el acceso a la educación de los/as menores indígenas; 2) el conocimiento indígena (espiritualidad en la naturaleza) y su relación con el conocimiento académico (científico occidental); 3) la organización, gestión, oferta y desarrollo curricular en las instituciones educativas y 4) las derivaciones políticas esperables (la deuda del Estado para con los pueblos originarios por cuestiones territoriales, entre otras). Así, uno de los principales aspectos a considerar en la diversidad indígena es la condición de

[...] desterritorialización y de desarraigo de los pueblos indígenas, ante las cuales con diferentes programas educativos han intentado intervenir, subrayando especialmente el problema de la visibilización de la existencia de los grupos indígenas en contextos de migración (rural vs urbano) (Lenton et al., 2013, 14).

En el caso argentino, para atender a la problemática planteada se desarrollaron políticas de educación intercultural bilingüe, como derecho, para todo el sistema educativo (Ley de Educación Nacional, nº 26.206), aunque es el nivel primario la modalidad con mayor avance sobre interculturalidad (Lenton et al., 2013). Sin embargo, al igual que nos planteamos en el caso español, ¿de qué manera se lleva a la práctica dicha educación intercultural bilingüe en las escuelas argentinas?

Por otra parte, desde la perspectiva de género en el contexto latinoamericano, urge la necesidad de revitalizar el compromiso educativo a la hora de asumir el reto que engloba los procesos de cambio social, cultural, político, religioso... en sus diferentes campos. El género constituye una realidad heterogénea que se va nutriendo dentro de los procesos culturales que dan forma a la praxis humana en lo social, siendo en el marco educativo donde se conforman, como categorías complejas y diversas, las diferentes interpretaciones de la ciudadanía (Delgado de Colmenares et al., 2008). Igualmente, que, en el caso español, se vincula el género con la construcción sociocultural e histórica de identificación y determinación de roles en términos de desigualdad por el hecho de ser mujer u hombre en una sociedad concreta.

Ahora es el momento de aterrizar este estudio en el ámbito educativo. Múltiples autorías especifican que las escuelas es uno de los espacios donde se reflejan los cambios y avances de toda sociedad (políticos, económicos, religiosos, sociales, culturales...). Nos encontramos en una sociedad del conocimiento donde las transformaciones son constantes en todos los aspectos de la vida, en palabras de Bauman (1999) pertenecemos a una "sociedad líquida". Pues sí, de acuerdo con Chamseddine (2015), son en los centros escolares donde en las últimas décadas se están trabajando para luchar en contra de las desigualdades culturales, sociales,

educativas... como en el caso de la atención y gestión de la diversidad cultural y el género, realidad principal que preocupa y ocupa este estudio.

A nivel político y normativo, tanto en España como en Argentina, la estancia de población extranjera, originaria y/o de minoría étnica en los centros escolares sugiere, por una parte, que ambas naciones deben estar preparadas para solventar las existentes y nuevas necesidades y demandas que se plantean con respecto a los procesos migratorios y en diferentes ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos, religiosos, etc. Y, por otra parte, considerar que las migraciones son una realidad que nos permite convivir en permanente contacto con la diversidad cultural, llegando a formar parte de una misma sociedad.

En definitiva, de acuerdo con Aguado (2002, citado en Chamseddine, 2015) uno de los inconvenientes que se manifiesta a la hora de establecer vínculos interculturales con perspectiva de género en el ámbito educativo, es que no se tiene en cuenta las múltiples identidades, siendo más fácil ver las diferencias que trabajar los aspectos de unión para el fomento de una convivencia. De este modo, son los centros escolares, como espacios generadores de procesos participativos, abiertos y flexibles, los que deben apostar, de una manera decisiva, por una educación intercultural e inclusiva con perspectiva de transformación social ante la diversidad cultural y el género.

1.1.C.- Los datos estadísticos como evidencia del surgimiento de nuevas necesidades socioeducativas en centros educativos de infantil y primaria.

A continuación, presentamos datos significativos que nos hacen reflexionar y, sobre todo, seguir avanzando en mejorar una educación para todo el alumnado. Nos referimos a datos, específicamente, de alumnado de origen extranjero, originario y/o de minorías étnicas matriculados en las escuelas de las provincias objeto de estudio, Sevilla y Salta. No obstante, realizamos un prisma desde el nivel nacional para tener en cuenta que, aunque a nivel provincial el número es menor, a nivel nacional referenciamos un dato más amplio que justifica el por qué tratamos mejorar la educación para la diversidad cultural y el género.

C.1.- Datos estadísticos por contextos de estudio.

Contexto Español

La población de origen extranjero en España, a fecha de principios de 2016 (Población inscrita en el padrón a 01/01/2016), es de 4.618.581 de habitantes. Realidad que caracteriza a la sociedad española por ser pluricultural debido a la existencia de diferentes culturas, especialmente, en determinadas zonas geográficas. A nivel

autonómico, son 620.006 habitantes extranjeros/as censados/as en nuestra comunidad autónoma de Andalucía y, concretamente, en Sevilla son 64.772 habitantes de origen extranjero censados/as, de los cuales 31.022 son hombres y 33.750 son mujeres (Datos del Padrón a 1 de enero de 2016. Instituto Nacional de Estadística -INE). Dato significativo para ver el aumento de la feminización de las migraciones, tal y como se exponen en diferentes investigaciones actuales (Terrón-Caro, 2014; Guzmán, 2012; Unda y Alvarado, 2012; Povedano, Monreal y Jiménez, 2011).

Por otra parte, referente a la población de etnia gitana, como minoría étnica, en España al no recogerse la etnia de las personas en los censos de población, es muy difícil cuantificar el número de habitantes gitanos/as. Es a partir de estudios sociológicos elaborados por el Secretariado Gitano, desde el año 1978, cuando se inicia esta labor estadística. Actualmente, la sociedad española es un mosaico de realidades históricas y culturales con sus propias peculiaridades, lenguas y pueblos. En este contexto multicultural, es necesario dar a conocer que la realidad gitana en España cuenta con seis siglos de historia y es muy diversa (Fundación Secretariado Gitano, 2015).

Con respecto a la educación, en España, la población gitana se ha incorporado hace apenas 30 años en el sistema educativo. El avance ha sido enorme en tan poco tiempo y se ha pasado de la exclusión a la escolarización, pasando por diferentes procesos de segregación en las escuelas. Hoy podemos hablar de que los/as niños y niñas están escolarizados, hecho que hace unas décadas era impensable (Ibid).

En esta misma línea, trabajando de la mano con la Fundación Secretariado Gitano, en 2014, se publica la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España - 2012-2020, en la que se expone que la población gitana española se calcula en alrededor de 725.000 – 750.000 personas, siendo éstas las cifras relativas en el contexto español. Sin embargo, hay que ser prudente a la hora de interpretar estos datos, ya que, como se ha mencionado anteriormente, no se conoce con exactitud el tamaño real de esta población, pues las estimaciones estadísticas totales se han obtenido a través de diferentes recursos y métodos como, por ejemplo, estudios socioculturales con proyecciones temporales, datos calculados a partir de diferentes bases de datos, estudios sobre vivienda, empleo, salud, etc.

En este sentido, reconociendo estas limitaciones en nuestra investigación, a través de distintas publicaciones llegamos al conocimiento preciso de que la población gitana se encuentra distribuida por todo el territorio nacional, siendo su presencia más destacada en Andalucía, donde residen en torno al 40% de las gitanas y los gitanos

españoles/as (Laparra, 2011). Es decir, basándonos en datos relativos sobre la población gitana total a nivel estatal, podemos decir que Andalucía cuenta con 290.000 – 300.000 personas de etnia gitana en todo su territorio, aproximadamente.

Siguiendo a esta misma autoría, las investigaciones sociodemográficas sobre la comunidad gitana en España, nos indican que se trata de una población joven, en la que un tercio tendría una edad inferior a los 16 años. En relación al ámbito social, su perfil es heterogéneo y diverso, así como se continúa con el error de asociar frecuentemente la pertenencia étnica con situaciones de privación material, exclusión social o autoexclusión (Laparra, 2011, en Estrategia Nacional para la inclusión social de la población gitana en España - 2012-2020, 2014).

Contexto Argentino.

En el contexto argentino, aunque son las estadísticas consultadas bastante más escasas en datos, poseemos referencias similares con respecto a la diversidad cultural ligada a la pertenencia originaria y extranjera.

En Argentina, con más de un millón de habitantes, según un informe publicado sobre el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 - Censo del Bicentenario Pueblos Originario⁸, de la Región Noroeste Argentino (En adelante Región NOA), donde se incluye a Salta, la provincia objeto de estudio para esta investigación, se contabilizó, a fecha del 2010, 955.032 personas pertenecientes a pueblos originarios, representando el 2,38% del total de la población, así como formando parte de los más de 30 pueblos indígenas distribuidos por todo el país. Los pueblos registrados fueron: Atacama, Ava Guaraní, Aymara, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupi, Comechingón, Diaguita-Calchaquí, Guaraní, Huarpe, Kolla, Lule, Maimará, Mapuche, Mbyá Guaraní, Mocoví, Omaguaca, Ona, Pampa, Pilagá, Quechua, Rankulche, Sanavirón, Tapiete, Tehuelche, Toba (Qom), Tonocote, Tupí Guaraní, Vilela, Wichí.

Exactamente, en la Región NOA, compuesta por las provincias de Catamarca, Jujuy, La Rioja, Salta, Santiago del Estero y Tucumán, de un total de 4.911.412 habitantes, 173.436 personas se autorreconocen descendientes de o pertenecientes a un pueblo originario. Este dato representa el 3,5% de la población indígena de la región superior al promedio nacional, que alcanza un 2,38%.

⁸ Los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 constituyen la mayor fuente de datos para conocer, cuantificar y analizar las características de los pueblos originarios en el territorio de la República Argentina. El censo 2010 permitió el recuento, identificación y localización de cada hogar con personas que se reconocían pertenecientes o descendientes de un pueblo originario y el nombre del pueblo de pertenencia.

En el caso concreto de Salta, provincia que nos ocupa en este estudio, el 6,5% de la población se reconoce perteneciente o descendiente de pueblos indígenas. Hablamos de 79.204 personas, de un total de 1.128.468 de habitantes en todo el contexto argentino, repartidos en los siguientes pueblos originarios: Wichí: 19.819 habitantes (24,9%); Kolla: 17.145 habitantes (21,6%); Guaraní: 10.812 habitantes (13,7%); Ava Guaraní: 10.665 habitantes (13,5%); Diaguita-Calchaquí: 9.466 habitantes (12%); Toba: 3.427 habitantes (4,3%); Chané: 1.862 habitantes (2,4%); Chorote: 1.713 habitantes (2,2%); y 4.295 habitantes pertenecientes a otros pueblos originarios (un 5,4% sin identificar según el INDEC - Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010). Es decir, un 6,5% de personas originarias, siendo casi el triple de la media nacional (2,4%), descrita anteriormente.

Con respecto a la población extranjera en el contexto argentino, según la tabla 1, la publicación reciente de Diríe y Sosa (2014) arroja interesantes datos significativos para nuestra investigación sobre la población extranjera en Argentina. En su obra y siguiendo datos del Censo Nacional de Población (2010), el porcentaje de población extranjera se ha mantenido estable en las últimas décadas, alcanzando los 1.805.957 habitantes, cifra que representa el 4,5% del total de población del país.

**Tabla 1. Población extranjera según país de nacimiento.
Argentina (2010)**

Población Extranjera por Nacionalidad	Nº habitantes
Total	1.805.957
Paraguay	550.713
Bolivia	345.272
Chile	191.147
Perú	157.514
Uruguay	116.592
Brasil	41.330

Fuente: elaboración propia a partir de Diríe y Sosa (2014).

C.2.- Datos estadísticos en el ámbito educativo de ambos contextos de estudio.

Contexto Español

Tenemos claro que la presencia de diferente población a la autóctona de un país o provincia, hace que se evidencie esta población específica en los centros escolares. Muestra de ello son los datos que, a continuación, presentamos en diferentes tablas a

modo de resumen aclaratorio. Tablas en las que se recoge los datos del alumnado de origen extranjero matriculado en España en Enseñanzas no universitarias⁹ durante el curso 2015/2016, el alumnado matriculado según el sexo y la titularidad del centro (pública).

Del total de alumnado extranjero escolarizado en nuestro país, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), éste supera los 700.000 alumnos/as (715.409 en infantil y primaria en el curso escolar 2015/2016). En la siguiente tabla reflejamos al alumnado extranjero a nivel estatal, autonómico y provincial (Datos publicados del curso anterior 2014/2015), con la finalidad de destacar la necesidad e importancia de seguir trabajando cuestiones sobre diversidad cultural en las aulas para evitar conflictos venidos por estereotipos y prejuicios que se mantienen en nuestra sociedad, concretamente en las aulas de los centros escolares.

Tabla 2. Total, de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general: infantil y primaria en centros públicos (2014/2015)

Enseñanza régimen general	ESPAÑA	ANDALUCIA	SEVILLA
INFANTIL	126.065	16.492	1.497
PRIMARIA	208.422	27.512	3.125
TOTAL	334.487	44.004	4.622

Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014 - 2015).

Teniendo en cuenta los presentes datos, en el caso de Andalucía, el alumnado extranjero matriculado en Enseñanza de Régimen General constituye un 46% del total. Es decir, casi la mitad del total de alumnado extranjero matriculado en infantil y primaria en España se encuentra en la comunidad autonómica andaluza. Siendo un 85.2% de ese resultado los que están escolarizado en centros públicos, frente a un 14.8% matriculados/as en centros con titularidad privada y/o concertada (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2016 - 2017). Este último dato puede que sea debido a la facilidad de acceso a lo público, al desconocimiento de lo privado o, también, debido a las características y perfiles que se exigen en las escuelas privadas (religión, economía, estatus social y laboral, etc.). Es por ello, que nuestra investigación se centra en instituciones regladas públicas, pero sin el perjuicio de seguir avanzando en la misma línea de investigación en el campo de lo privado.

De este modo, resaltamos que, a nivel español, del total de alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias (infantil y primaria) un 8,31% es alumnado extranjero, especificando que un 10,63% se encuentra matriculado en centros públicos y un 3,75%

⁹ Cuando hablamos de Enseñanzas no universitarias solo nos referimos a la Enseñanza en los niveles Infantil y Primaria, en el contexto español, e Inicial y Primario, en el contexto argentino.

en centros de titularidad privada. Hecho relevante a considerar en la justificación de nuestra investigación a la hora de seleccionar los centros escolares por titularidad, como criterio de selección muestral (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

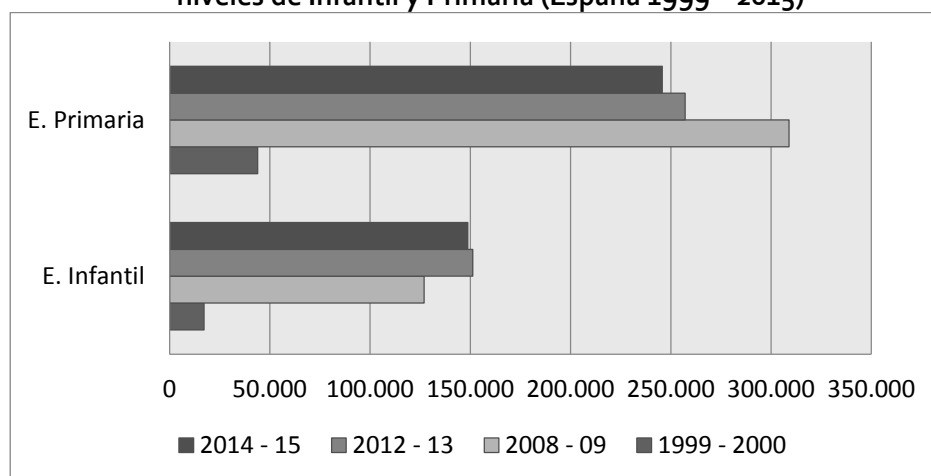
A nivel andaluz, del total de alumnado matriculado en enseñanzas de infantil y primaria, un 4,92% es alumnado extranjero, de los cuales un 6,33% está matriculado en centros de titularidad pública y un 1,03% en centros privados. Igualmente apuntamos estos datos como significativos a la hora de seguir argumentando este estudio sobre la importancia y necesidad de investigar sobre las practicas interculturales en los centros escolares de infantil y primaria y, con especial, atención según la titularidad pública del centro (Ibid).

Precisamente en Sevilla, la estancia de personas extranjeras comenzó a mitad de los años 90. Esta población específica llegaba a una ciudad estratificada y zonificada en términos de mercado, lo que pone una serie de filtros que determinan en qué sectores pueden situarse los/as migrantes, como es el caso del Distrito Macarena¹⁰ (Fernández Salinas, 2008). Concretando más la justificación de esta investigación, en Sevilla nos encontramos con un 2,02% alumnado extranjero del total de alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias (infantil y primaria). De todo el alumnado extranjero, un 2,72% está matriculado en centros públicos y un 0,17% de este mismo alumnado está en centros de titularidad privada (Ibid).

Por otra parte, podemos apreciar una evolución notable del alumnado de origen extranjero matriculado en enseñanzas no universitaria (infantil y primaria), observando el comienzo e incremento en la década de los 90, la estabilidad estadística en el saldo migratorio coincidiendo con la crisis económica y su impacto en el mercado laboral (años 2008 – 2009) (Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones. Boletín – OPAM, 2011 en su estudio “Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración”) y, a posteriori, el descenso, pero lento, debido entre otras causas a las consecuencias de la mencionada crisis, a la evolución de los flujos de entrada y salida, a los procesos de nacionalización y a la propia transición del alumnado extranjero en diferentes niveles educativos que no se tienen en cuenta para este estudio.

¹⁰ Datos extraídos de la Investigación “Diagnóstico sobre el absentismo de la población inmigrante extranjera en el Distrito Macarena de Sevilla” (2008), realizada por el Grupo de Investigación del Departamento de Geografía Humana de la Universidad de Sevilla.

Gráfico 1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias – niveles de Infantil y Primaria (España 1999 – 2015)



Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014 – 2015).

Haciendo referencia a la situación educativa del alumnado gitano y apuntando de nuevo la falta real de estadísticas, según la Estrategia Nacional para la inclusión social de la población gitana – 2012/2020, los datos existentes coinciden en destacar claros avances en cuanto a la escolarización de los/as menores gitanos/as en educación infantil y primaria. No obstante, como dato a destacar, aunque las tasas de escolarización en educación infantil en estos últimos cinco años han sufrido un incremento, aún siguen siendo las más bajas que para el conjunto de la población. Contrariamente, hoy por hoy, en primaria, la escolarización de niños y niñas de etnia gitana alcanza su índice más alto de “normalidad”, aunque continúan las preocupaciones en torno al absentismo escolar y el abandono prematuro del sistema educativo obligatorio, identificándose, sobre todo, en educación secundaria, agravándose en la situación de las niñas gitanas, posiblemente debido a patrones culturales de género como se refleja en la información obtenida de los centros escolares (véase capítulo cuatro y cinco).

En este sentido, exponemos datos significativos sobre el sexo del alumnado matriculado en infantil y primaria, con el fin de poder analizar la perspectiva de género en términos de igualdad entre niños y niñas. Es decir, argumentamos la necesidad, también, de trabajar cuestiones de género, ya que la conflictividad en las escuelas aumentó no solo por cuestiones culturales sino también por desigualdades de género donde los niños ejercen actitudes cognitivas y conductuales en contra de las niñas, por el simple hecho de ser niña (Carrasco, 2015; García Fernández y Moreno Herrero,

2014¹¹; Delgado de Colmenares et al., 2008). A continuación, señalamos el alumnado extranjero matriculado en infantil y primaria según sexo, a nivel español.

Tabla 3. Alumnado extranjero en infantil y primaria por sexo en centros públicos. (España 2013 – 2014)

	NIÑOS extranjeros		NIÑAS extranjeras	
	Infantil	Primaria	Infantil	Primaria
TOTAL	79.923	127.640	73.853	119.095

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) (2015).

Contexto Argentino

A partir de la información recogida del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010) y los Relevamientos Anuales¹² que realiza el Ministerio de Educación de carácter también censal, exponemos que el número de alumnado extranjero matriculado en el sistema educativo argentino alcanza los 168.769, representando así el 1.6%. Entre éstos último, es el alumnado perteneciente a países limítrofes y/o del Perú los que conforman el 1.4% de la matrícula total. Dato que coincide directamente con las cifras totales de población extranjera en Argentina, mencionadas en el aparatado anterior.

Tabla 4. Total de alumnado extranjero según nivel de enseñanza. Argentina (2010)

	Total, de Alumnado Extranjero	Total, de Alumnado Argentinos
Nivel Inicial	26.721	1.448.144
Nivel Primario	69.826	4.567.637

Estos datos no incluyen al alumnado matriculado en Jardín Matinal

Fuente: elaboración propia a partir de Dirí y Sosa (2014).

Con respecto a la titularidad del centro en el que se matricula el alumnado extranjero, tres cuartas partes cursan su escolaridad en centros estatales, es decir, centros públicos.

¹¹ García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (Coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: La Catarata.

¹² Los Relevamientos Anuales en el contexto argentino son las revisiones anuales que realiza el Ministerio de Educación en el sistema educativo.

Tabla 5. Porcentaje de alumnado extranjero de primaria matriculado en escuelas públicas. Argentina (2009)

Alumnado Extranjero por Nacionalidad	%
Paraguay	97.7%
Bolivia	94.4%
Chile	73.6%
Perú	84.4%
Uruguay	78%
Brasil	56.3%

Fuente: elaboración propia a partir de Dirié y Sosa (2014)

En relación a la población originaria, presentamos datos más concretos de la provincia de Salta referentes a la condición de alfabetismo en este tipo de alumnado, también matriculado en centros públicos. Así, la tasa de alfabetismo de la población originaria es de 91,1%, frente al 96,9% del total provincial. Esto puede ser debido a las dificultades que presentan este característico alumnado en cuanto a lenguajes - idiomas, acceso, ideologías, conocimientos, creencias, costumbres, valores, etc... Todos elementos que se deben trabajar en torno a lograr una educación de calidad.

Tabla 6. Población total y población originaria de 10 años y más por sexo y condición de alfabetismo en la provincia de Salta.

CONDICIÓN DE ALFABETISMO							
Población	TOTAL	Total	Alfabetización		Total	Alfabetización	
Provincial	968.376	938.009	459.258	478.751	30.367	12.710	17.657
Originaria	59.866	54.541	28.328	26.213	5.325	2.078	3.247
			NIÑOS	NIÑAS		NIÑOS	NIÑAS

Fuente: elaboración propia a partir de INDEC - Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010)

Con respecto al sexo en la provincia de Salta, con la finalidad de analizar posteriormente la cuestión del género, en términos generales, la distribución tiene un matriz homogéneo, con una leve predominación de los hombres en casi todos los grupos de edad excepto en el grupo de 10 a 14 años. Solo hemos referenciado hasta la edad que corresponde al nivel primario, teniendo en cuenta el siguiente grupo de edad (15 – 19) dado que se pueda dar el caso de que un/una menor haya repetido curso escolar.

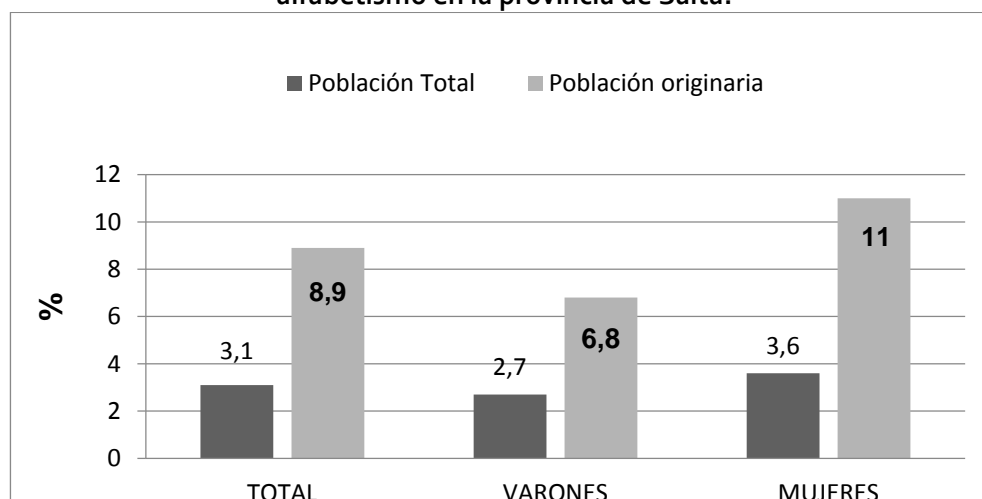
Tabla 7. Población total y población originaria por sexo según grupo quinquenal de edad en la provincia de Salta.

Grupo de Edad	Total, Provincial	Total, originaria	Hombres, originarios	Mujeres, originarias
0-4	120.847	8.943	4.718	4.225
5-9	125.218	10.395	5.295	5.100
10-14	132.531	10.996	5.476	5.520
15-19	128.957	9.351	4.811	4.540
TOTAL	507.553	39.685	20.300	19.385

Fuente: elaboración propia a partir de INDEC - Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010)

Profundizando en cuestiones de género dentro de la población originaria, la tasa de analfabetismo es mayor en las mujeres (11%) que en los hombres (6,8%). Esta misma cuestión, aunque mucho menos pronunciada, la podemos encontrar en los totales provinciales, alcanzando las mujeres un 3,6% y los hombres un 2,7% (INDEC – Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010, 75). En este sentido, tanto cuando hablamos de cuestiones culturales y de género en el contexto argentino, la interpretación que le damos a los datos obtenidos es parecida a los resultados recogidos en el caso español.

Gráfico 2. Población total y población originaria de 10 años y más por sexo y condición de alfabetismo en la provincia de Salta.



Fuente: elaboración propia a partir del INDEC - Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010)

Todo lo anterior, es decir, tanto la conceptualización como la contextualización de la diversidad cultural y el género en ambos contextos de estudios (Sevilla – Salta), nos hizo plantear la presente investigación.

En definitiva, argumentar la necesidad de estudiar qué medidas se están llevando a la práctica para atender a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en las aulas. Pues, el alumnado de origen extranjero, originario y/o de minorías étnicas, así como las cuestiones de género que surgen en el ámbito educativo fuerza a las políticas y administraciones (estatales, regionales y provinciales) a impulsar nuevas o a renovar las existentes actuaciones ante la diversidad cultural y el género en las escuelas, independientemente del contexto en el que nos encontremos, y aún más si se encuentran dentro de un marco normativo, como el que presentamos en apartados posteriores.

C.3.- Necesidad de dar respuestas socioeducativas en instituciones educativas para la atención y gestión de la diversidad cultural y el género.

Es evidente, según los datos expuestos, que en el seno de las realidades a investigar comenzaron a surgir nuevas necesidades, demandas e intereses socioeducativos de acuerdo a la tipología del alumnado en cuestión. En este sentido y haciendo referencia a nuestro tercer y último eje justificativo planteamos la necesidad de trabajar desde una educación intercultural con perspectiva de género en los centros educativos y con una especial intervención socioeducativa en los niveles de infantil y primaria.

En este sentido, destacamos que, si el proceso de socialización de un/a menor de edad se considera una de las etapas más importantes de la vida, sería conveniente profundizar en ella desde contextos socioeducativos, inculcando viejos y nuevos valores socioculturales, de género y estilos de aprendizajes (Delgado de Colmenares et al., 2008; García Perales, 2012). Con ello, fomentaríamos una educación intercultural-inclusiva orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del/a menor con el fin de potenciar tanto el respeto a los Derechos Humanos como a desarrollar su respeto por los valores culturales – nacionales propio y de sociedades distintas a la suya.

Gestionar la diversidad cultural y la perspectiva de género en las escuelas no es una tarea fácil. Si además debemos trabajarla desde la interculturalidad y la perspectiva de género, posiblemente se complique aún más la tarea por la complejidad e incertidumbre que rodea a los citados términos. Nuestra propuesta va en el camino de la construcción de una educación intercultural con perspectiva de género centrada en la inclusión, con visión crítica y transformadora, en la que participe toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y otros/as agentes socioeducativos de entidades internas y/o externas a los centros escolares). Por ello, brevemente y para argumentar nuestro posicionamiento, exponemos lo que para esta investigación

significa una educación de calidad desde la interculturalidad y la perspectiva de género, teniendo en cuenta el grado de complejidad de la temática.

Por normativa, todos/as los/as menores tienen derecho a una educación de calidad, es decir, inmersa en valores tales como la solidaridad, el respeto, la justicia social, la igualdad, la equidad... (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) en el caso español y Ley Nacional de Educación nº 26.206 en el caso argentino). Desde aquí, entendemos que se debe apostar por la interculturalidad y la perspectiva de género con la finalidad de atender a la vida cotidiana de los centros escolares sin discriminación por el origen y/o nacionalidad y el sexo del alumnado. Por otra parte, las políticas públicas de educación se encuentran a disposición de todos/as los/as ciudadanos/as inmersos en el contexto educativo y éstos (alumnado, familias, profesorado y otros/as agentes socioeducativos) deben tener conocimiento de todas las prácticas a favor de una interculturalidad con perspectiva de género en las aulas.

Para con la perspectiva de género, la educación como derecho público, debería ser considerada como una herramienta de equidad. Para alcanzarla, todas las estrategias compensatorias tienen que ser renovadas y reforzadas con miras a lograr una mayor igualdad y desarrollo integral de todo el alumnado. La equidad debe ser garantizada por cualquier sistema educativo que fomente una escuela inclusiva a través de los recursos necesarios para que se haga efectiva esta finalidad (García Perales, 2012).

En relación a trabajar la interculturalidad en el ámbito educativo, Bexalú (2002, en Ortega, 2004b, 47) expone que “es fundamental una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre culturas particulares que conviven en un ambiente determinado”. Por esto, uno de los principios básicos que destaca este mismo autor para trabajar la educación intercultural es mejorar el conocimiento mutuo y la comprensión para crear un lugar cómodo y referencial para todos/as en el que se pueda practicar normas de convivencia que respeten a las diferencias, en este caso, culturales y de género. En la misma línea, para Leiva (2015, 49) la interculturalidad es

[...] un concepto pedagógico polisémico que hace referencia a la valoración positiva de la diversidad cultural a la vez que favorece espacios socioeducativos de diálogo, enriquecimiento y fructífero intercambio cultural y emocional. No podemos olvidar que la escuela está en pleno proceso de *metamorfosis identitaria*, y requiere un proceso continuo de búsqueda de sus esencias para dar respuestas pedagógicas a las necesidades personales de todos los estudiantes y de sus familias. Hablar de esencias pedagógicas nos remite a la idea de que ya no es posible

hablar de un único modelo de interculturalidad, sino de varias *interculturalidades*, donde el elemento o clave emocional atraviesa metodologías y trayectorias didácticas para poder reconstruir una escuela moderna, innovadora e inclusiva.

Como se planteaba en el pasado Plan Estratégico Ciudadanía e Integración (2007 – 2010, 225)

[...] una gestión efectiva de la interculturalidad requiere del sistema educativo el impulso del conocimiento, la percepción y la comprensión de grupos y cultural distinto a los propios de tal modo que, la búsqueda de las semejanzas y la comprensión de las diferencias, logran una convivencia enriquecedora. La incorporación curricular de la educación en valores y para la ciudadanía se presenta por tanto como un instrumento esencial para alcanzar una adquisición de competencias y conocimientos interculturales.

Añadimos que la educación intercultural con perspectiva de género por la que apostamos en este estudio, engloba por igual a todos los grupos en contacto y a toda la comunidad educativa, no sólo al alumnado específico de origen extranjero, originario o de minorías étnicas, y asimismo enmarcándolas en todos los centros escolares, no solo en aquellas escuelas que posean alto número de alumnado diverso o que haya un aumento de conflictividad por cuestiones de diversidad cultural o género. Como ejemplo claro y en la misma línea, cuando profundizamos sobre prácticas interculturales, específicamente, en la mayoría de las ocasiones, se destinan solo para alumnado de origen extranjero. Hecho contrario a lo que significa la verdadera educación intercultural (Aguado, 2004, 2005, 2009; Bartolomé, 2002; Díaz-Aguado, 2007).

Ante la presentada realidad sociocultural en relación a la diversidad cultural y al género, reflejo constante, a la vez que dinámico, en los centros escolares, señalamos que son los proyectos educativos de centro la herramienta fundamental para constituir el ideario de las instituciones educativas y donde se define las finalidades de la comunidad educativa (valores, principios, normas...). En los proyectos educativos de centro es donde se recogen las aportaciones y planteamientos educativos de carácter general, como por ejemplo el organigrama, los objetivos, las actuaciones, etc. (Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, 2007). En palabras de Cortón (2010) es el proyecto educativo de centro a través del cual se expone como fin armonizar la diversidad del alumnado, creando ámbitos de coherencia en su proceso educativo y controlando la acción de las tendencias disgregadoras que actúan en las condiciones de la multiculturalidad que caracterizan a los centros escolares y, en sí, a toda la comunidad educativa. Además, este documento garantiza la participación de

todos los factores que intervienen en la educación en la toma de decisiones, así como la creación de ámbitos de negociación que conducen al consenso como principal método de gestión.

Pero, destacamos que además de los proyectos educativos de centro, los centros escolares deben transformarse, ya que las necesidades existentes en nuestra sociedad exigen una educación intercultural con perspectiva de género, la cual postula principios basados en la igualdad de oportunidades, la lucha contra la discriminación y el respeto por los derechos humanos (Aguado, 2004, 2005, 2009; Bartolomé, 2002; Díaz-Aguado, 2007). Los centros escolares no deben olvidarse de su entorno social, cultural, económico, comunitario, familiar; no pueden permanecer ajenos a las controversias que se plantean en la sociedad actual. Además, las diversas entidades y/o asociaciones privadas que les rodean pueden servir de ayuda a la hora de modificar a las escuelas como espacios de puertas abiertas en los que pueda participar toda su comunidad (Leiva, 2015).

En definitiva, la presente investigación cobra sentido desde la interculturalidad con perspectiva de género, como ejes principales, desde el momento que pretendemos conocer, analizar, valorar y visualizar las diferentes prácticas para la atención y gestión de la diversidad cultural y el género que se llevan a cabo en los centros escolares objetos de estudio, con la finalidad de establecer nuevas líneas de investigación apoyadas en una educación intercultural-inclusiva que favorezca y mejore la calidad en educación de toda la comunidad educativa.

1.2.- Estado de la cuestión.

En este apartado presentamos investigaciones de distintas autorías consultadas y consideradas relevantes por su temática para la presente tesis doctoral. La búsqueda se ha delimitado en investigaciones en el marco de las Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación.

Esta recopilación ha sido de gran utilidad para la construcción del marco teórico, así como para el diseño de los instrumentos de recogida de datos, básicamente para el diseño del guion de preguntas a informantes claves para las entrevistas y los grupos de discusión, y para el cuestionario dirigido al equipo docente de los centros educativos de infantil y primaria seleccionados.

Con el propósito de realizar más amena la lectura de este epígrafe, reseñamos brevemente los estudios analizados, clasificándolos de acuerdo a tres categorías básicas:

- a) Según las temáticas principales del presente estudio: educación intercultural, interculturalidad, coeducación y perspectiva de género.
- b) En función al ámbito de estudio: educativo (infantil y/o primaria)
- c) En relación al contexto de estudio: España¹³ y Argentina¹⁴.

¹³ En el contexto español la búsqueda de tesis doctorales y otras investigaciones se ha realizado a través de diferentes organismos:

- Base de Datos de Tesis Doctorales – TESEO: <https://www.educacion.gob.es/teseo>
- Sistema de Información de las Bases de Datos del CSIC – ICYT, ISOC e IME: <https://bddoc.csic.es>
- Red de Información Educativa: <http://redined.mecd.gob.es/>
- Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/>
- Base de datos de la UNESCO - UNESDOC: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>

¹⁴ En el contexto argentino la búsqueda de tesis doctorales y otras investigaciones se ha realizado a través de diferentes organismos:

- Sistema Nacional de Repositorios Digitales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva del Gobierno de la Nación Argentina: <http://repositorios.mincyt.gob.ar>
- Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe (CLASCSO): <http://www.biblioteca.clasco.edu.ar>
- Sistema de Información Universitaria: BDU2: Repositorios Digitales: <http://bdu.siu.edu.ar>
- Sistema Integrado de Documentación. Universidad Nacional de Cuyo: <http://sid.uncu.edu.ar>
- Sistema de Bibliotecas – Biblioteca Digital de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de Buenos Aires: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar>
- Centro Nacional de Promoción de Greenstone Argentina: <http://cng.fahce.unlp.edu.ar>
- Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <http://repositorioubi.sisbi.uba.ar>
- Sistema de Información Científica Redalyc. Red de Revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org>
- Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento científico (REDIB): <https://www.redib.org>

Como fundamento antecesor y de forma cronológica, todas las investigaciones analizadas se enmarcan entre el año 2005 hasta el año 2015, ambos inclusive. En esta ardua tarea se ha consultado diferentes bases de datos, agencias, plataformas virtuales, bibliotecas nacionales y universitarias, etc.

1.2.1.- Diversidad cultural e interculturalidad en el ámbito educativo. El Contexto español.

En España las investigaciones llevadas a cabo durante la década de 2005 – 2015 manifiestan que la educación intercultural y la interculturalidad siguen siendo un desafío para todos los agentes implicados en las escuelas cuando se trabaja desde la diversidad cultural. Se considera una temática fácil a tratar de forma teórica, pero a la vez muy difícil en su práctica. Por otra parte, se expone que la aplicación práctica de la educación intercultural y la visión de la interculturalidad conlleva a la mejora educativa en relación a la adquisición de ciertos valores socioculturales, democráticos, de derechos, cívicos... para conseguir un clima inclusivo en entornos multiculturales.

Destacamos investigaciones realizadas desde la interculturalidad como modelo educativo para atender y gestionar la diversidad cultural en las escuelas, aún sin tener presencia de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas. Aunque, en la mayoría de las investigaciones se anota el inicio de la interculturalidad por los diferentes cambios y avances sufridos en nuestra sociedad, sobre todo, en función de los procesos migratorios y a la inmigración en particular, generalmente, se plantea en los diversos estudios la educación intercultural para alcanzar el pleno desarrollo integral (educativo, social, cultural...) de toda persona en una sociedad.

Metodológicamente, resaltamos investigaciones realizadas en el campo de las Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación desde lo cuantitativo y, en gran medida, desde lo cualitativo, así como estudios con carácter mixto o de corte cualitativo - etnográfico.

En la misma línea de la investigación que nos ocupa, a continuación, anotamos diferentes estudios de postgrado sobre interculturalidad y educación intercultural en el ámbito educativo, desarrollados en España, que desde el 2005 hasta el 2015 consideramos pertinentes recapitular para esta tesis doctoral.

-
- Memoria Académica UNLP-FaHCE: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>
 - Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar (RINACE): <http://www.rinace.net/espanol2.html>

⌘ Martínez Muñoz (2005), en su trabajo doctoral titulado *La educación intercultural en el contexto europeo. Estudio comparado de Francia y España*, analiza la base conceptual de la educación intercultural como modelo educativo a partir de las migraciones internacionales contemporáneas en sociedades occidentales, considerando la educación como uno de los pilares fundamentales para la integración de minorías culturales en sociedades de acogida. A modo de conclusión en su estudio comparativo, independientemente del contexto, entiende la educación intercultural como herramienta básica de una educación para la ciudadanía centrada en valores sólidos como el respeto, el conocimiento y la comprensión de todas las culturas presentes en las escuelas.

⌘ Peñaherrera León (2008) en su tesis doctoral analiza el diseño, la aplicación y la evaluación de un programa de educación intercultural denominado *Programa E-Culturas* como experiencia educativa en un centro de infantil y primaria de Jaén. En dicha investigación cuasiexperimental se plantea la interculturalidad dentro de contenidos curriculares y desde valores como el respeto, la igualdad, la libertad, la democracia, la solidaridad... como parte de una cultura universal con la finalidad de mejorar un clima de aula inclusivo. Una de sus principales conclusiones en posteriores publicaciones sobre la misma temática es:

[...] Consideramos que el programa ha mejorado el clima de aula, sobretodo la convivencia, las interacciones, la aceptación e integración de los componentes del grupo clase. En este sentido, los cambios han sido tanto grupales como individuales. Aunque estos cambios podrían aumentar si en el centro educativo se incluyen programas inclusivos interculturales de manera continua y permanente (Peñaherrera y Cobos, 2011, 130).

⌘ Un año después, Louzao Suárez (2009) investiga sobre el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de educación primaria desde la perspectiva de la investigación en la acción. Su finalidad es la promoción de actitudes interculturales en el alumnado y el acercamiento a temas sociales relevantes en el centro escolar como es la diversidad cultural. Aplicando un estudio de caso a través de una metodología cualitativa y etnográfica se llega a conclusiones que indican en la puesta en marcha de la educación intercultural en las escuelas, así como sugerencias a las autoridades políticas y educativas en materia intercultural.

⌘ En este mismo año, López Alacid (2009) realiza un estudio bibliométrico entre 1997 – 2007, analizando la producción científica sobre la educación intercultural como estrategia del aprendizaje cooperativo. La autora destaca investigaciones realizadas en España como la de García y Sales (1997) que mostraron la prevención de actitudes racistas tras enseñar actitudes interculturales en educación primaria a través de técnicas de aprendizaje cooperativo. La autora señala que una de las tareas en consenso (profesorado, alumnado y familias) a realizar desde el ámbito educativo es el diseño de materiales interculturales, así como alcanzar los objetivos propios de la educación intercultural puesto que su alcance exige cambios cualitativos muy importantes en el modelo de interacción educativa y en la forma de transmitir y construir el conocimiento entre el profesorado y el alumnado.

⌘ Con el estudio cualitativo de Altarejos Martínez (2010) sobre la formación del profesorado en educación intercultural profundizamos en uno de los objetivos de nuestra investigación. Plantea que la educación intercultural no se resuelve solo con métodos, técnicas, actividades especializadas ni con programas educativos, sino que hay que formar hacia la promoción de relaciones personales, dando entender que es imposible educar si no se está en constante interconexión entre las personas. Esta investigación incide en la dimensión intercultural más afectiva, actitudinal y moral que envuelve las relaciones interpersonales en el ámbito educativo.

⌘ Martínez Lozano (2011) nos habla de la interculturalidad como recurso y herramienta para orientar al profesorado en la atención de la diversidad cultural presente en las aulas. Con este trabajo, fundado en la investigación educativa, se propuso conocer las expectativas y actuaciones habituales del profesorado en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje ante la interculturalidad, conociendo las actitudes y creencias ante los inmigrantes y las minorías étnicas, así como su tratamiento educativo para detectar necesidades de formación en esta área. Dichas necesidades relacionadas con estrategias, recursos y actividades para facilitar al profesorado la integración y la socialización de alumnado extranjeros y/o de minorías étnicas. En este sentido, concluye el autor la necesidad de incluir la interculturalidad en los programas de orientación escolar no como especialidad, sino como forma de ver una sociedad cada vez más plural en la que debemos vivir y convivir con capacidades y competencias interculturales.

⌘ Otro estudio de caso de corte cualitativo es el de Cifuentes García (2012) que evalúa un proyecto de educación intercultural en un centro educativo de

infantil y primaria en la ciudad de Burgos. A través de técnicas de recogida de datos como las observaciones directas, las entrevistas y los grupos de discusión llega a la conclusión de que la aplicación de este proyecto intercultural de centro ha impulsado cambios significativos en la organización creando un auténtico clima intercultural y contribuyendo de manera significativa en la formación didáctica y ética del profesorado. Como aportación, expone la autora, seguir investigando acerca de la educación intercultural desde el propio centro escolar y junto con el profesorado.

⌘ En 2013, Antolínez Domínguez realiza un estudio de caso con enfoque comparado y de corte cualitativo – etnográfico, sobre la diversidad cultural en España y México y el significado de interculturalidad en contextos multiculturales, concretamente en una escuela de primaria y en una escuela de secundaria. Su trabajo tiene por finalidad investigar sobre los procesos de construcción de la diferencia y su relación con la desigualdad y exclusión en el marco de la educación intercultural a partir de los discursos y modos de gestión de diferentes actores vinculados a la misma. Entre sus conclusiones, destacamos la reflexión que realiza en la misma línea que Aguado (2009) entendiendo el enfoque intercultural no sólo como un proyecto político que alcanzar, sino, ante todo, “una oportunidad con gran capacidad hermenéutica para revelar y desvelar los entramados complejos de interacción entre actores, discursos, saberes y acciones” (Antolínez, 2013, 344). En esta misma investigación, aparece un apunte importante para nuestro estudio. Según Terrén (2007) expone que existe un doble sentido cuando hablamos de interculturalidad. El primero relacionado con la realidad migratoria como concepto prescriptivo y estático de cultura vinculado a formas simples de pertenencia, y el segundo, entiende la realidad no sólo como agrupamiento de poblaciones migratorias, sino a un concepto descriptivo de la diversidad cultural donde la cultura “aparece como un flujo y proceso relacionada con formas complejas de pertenencia y donde la identidad de referencia va más allá de únicamente la nacionalidad o etnicidad abordando formas más complejas” (Ibid).

⌘ Por su parte, Ruiz Cabezas (2013) realiza un estudio comparativo con metodología mixta sobre los métodos usados en educación intercultural en la población negra e indígena de Santa Marta y Palenque (Colombia) y la población de la provincia de Málaga (España). Su objetivo es indagar e identificar los enfoques y estrategias metodológicas usadas por los docentes en contextos plurales. En este estudio se trata la interculturalidad como reto educativo en entornos multiculturales. Se plantea el centro escolar como

totalidad en un sistema integrado por factores identificables como las actitudes, valores, procedimientos, estrategias de evaluación, contenido curricular o materiales didácticos para el aula. Acerca de la educación intercultural, concluye la autora que, según los contextos estudiados (ocho escuelas), los docentes a través de diferentes estrategias se esfuerzan por alcanzar esa dimensión intercultural que permita a la comunidad educativa convivir, enriquecerse y aprender mutuamente.

⌘ Una nueva aportación para nuestra investigación es el estudio de caso realizado por Rodorigo (2013) sobre mediación y colaboración interprofesional para la educación intercultural. Investigación fundamentada también por el aumento de las migraciones y la globalización, reflejo en los centros escolares, abarca el tema de los/as mediadores interculturales (agente externo) en las escuelas y de las relaciones profesionales con directores/as, orientadores/as, profesorado (agentes internos). Estudia desde un paradigma naturalista y con una metodología cualitativa la labor de una mediadora intercultural en cinco escuelas de Almería, recogiendo datos a través de entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental. Las conclusiones, interesantes para nuestra investigación, a las que se llegan son: que dependiendo de la estructura organizativa de la escuela se obstaculiza los intercambios comunicativos eficaces para fomentar la colaboración entre la mediadora y los demás profesionales; que desde la propia institución educativa se favorece el desempeño individualista de la mediadora intercultural; que la diferente visión que los/as docentes y la mediadora intercultural tienen de los procesos colaborativos e interculturales frena la creación de espacios de coordinación interprofesional; que la práctica de la mediadora intercultural reproduce las rutinas hegemónicas del aula y que las demandas familiares limitan el potencial intercultural que podrían ofrecer las acciones de la mediadora.

⌘ Fuentes Gómez-Calcerrada (2013) reflexiona en su trabajo, desde una perspectiva filosófica, acerca de tres conceptos que gira en torno a la educación intercultural: la diversidad moral, la formación de la identidad cultural y el diálogo intercultural. En este estudio es factible identificar estrategias educativas que hagan posible la educación intercultural basada en valores como el amor a la verdad, la humildad, el cuidado, la preocupación por el bien común, el respeto, la libertad, el descubrimiento cooperativo del conocimiento, la igualdad... Dichos valores se consideran imprescindibles para la formación dialógica de la dimensión moral de la educación en un contexto multicultural.

⌘ Relacionado con nuestro trabajo, presentamos un estudio que parte de la inmigración, los cambios en la escena internacional y su repercusión en las necesidades educativas del alumnado. García Velasco (2014) en su tesis doctoral titulada *La educación intercultural en Segovia desde la perspectiva de sus protagonistas. Aportaciones a la formación del profesorado* defiende la educación intercultural como modelo educativo que da respuesta a las diferencias culturales y que entiende el pluralismo como riqueza. Ante la diversidad cultural, la autora considera un replanteamiento del currículo escolar. Un estudio de corte cualitativo y cuantitativo usando como técnicas de recogida de información el análisis documental, cuestionarios y grupos de discusión. Sus objetivos son conocer las condiciones de escolarización de alumnado inmigrante teniendo en cuenta la gran cantidad de variables que pueden estar facilitando o dificultando el proceso de integración de este alumnado, y conocer el modelo de Educación Intercultural como factor de transformación educativa para dar respuesta a la diversidad cultural y, así, analizar los indicadores que lo conforman para descubrir la ideología educativa presente en los centros educativos estudiados.

⌘ Resaltamos una reciente investigación en la misma línea de la presente tesis doctoral. En este sentido, hablamos del trabajo realizado por Escarbajal Frutos (2014) sobre la educación intercultural en los centros educativos como factor determinante en la construcción de sociedades democráticas e inclusivas. En su trabajo, apuesta por la eficacia, la equidad y la calidad como elementos inseparables del sistema educativo y se expone que, tras comprobar que las medidas segregadoras en las aulas pueden determinar igualmente una situación de marginación social, son los centros educativos los que deben responder a los ya desafíos presentados por la presencia de alumnado extranjero. En cambio, explica que poco se puede hacer desde una institución educativa para el fomento de la igualdad, equidad y calidad si las políticas públicas económicas, sociales y educativas no están por la labor. Por último, se reflexiona sobre la implantación de metodologías que tengan en cuenta una mente intercultural, puesto que vitaliza el pensamiento del alumnado, refuerza la solidaridad y el trabajo cooperativo, y, sobre todo, es la base para la construcción de entornos democráticos.

⌘ Finalmente, sobre uno de los autores citados en esta investigación, Verdeja Muñiz (2015) realiza su tesis doctoral denominada *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la Educación Intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias*. Tras un análisis teórico de una

parte de la obra escrita de Paulo Freire, una de las partes de este estudio que nos concierne es el análisis que hace sobre la interculturalidad en el sistema educativo español realizando un recorrido por la legislación educativa en el ámbito nacional, deteniéndose en el tratamiento de la atención a la diversidad cultural. A partir de lo expuesto la autora pudo elaborar una propuesta de Educación Intercultural, de modo que, a través de un estudio de caso realizado en un Instituto de Educación Secundaria, pudo valorar su aplicación. Como resultados se puso de manifiesto la necesidad de “interculturalizar” la estructura organizativa del centro, llegar a entender la vida social y educativa de la enseñanza y poder desarrollar un modelo de enseñanza comprensiva. También, se pudo detectar la necesidad de apostar por un modelo curricular en el que tenga cabida la diversidad cultural, así como un contexto en el que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de desarrollo socioeducativo y cultural.

1.2.2.- Diversidad cultural e interculturalidad en el ámbito educativo. El contexto argentino.

Referente al contexto argentino, queremos aclarar que se ha ampliado la búsqueda del estado de la cuestión de esta tesis doctoral, abarcando América Latina, con la finalidad de adquirir un análisis documental más rico y diverso.

Cabe destacar datos comunes recogidos del análisis de las sucesivas investigaciones. En América Latina, es a partir de los años 90 cuando se empieza a hablar de interculturalidad en las escuelas, pero vinculada a la educación escolar indígena (también llamada población originaria). Desde esta década, ha surgido una intensa producción bibliográfica y fuertes debates en relación a la educación intercultural y, sobre todo, acerca de cómo atender y gestionar la diversidad cultural en el ámbito educativo. En este sentido, también existe una dualidad ambigua sobre la educación intercultural entre la teoría y lo que realmente se lleva a la práctica para mejorar la calidad educativa de todo el alumnado.

Otra aportación relevante en el inicio de la interculturalidad en este contexto es que se encuentra ligada a las experiencias de la educación popular, privilegiando los ámbitos de educación no formal y dejando propuestas de renovación en los sistemas escolares. En este sentido, la contribución de la educación popular confirmó la articulación existente entre los procesos educativos y los contextos socioculturales en donde las

personas se desarrollan, destacando la contribución de Paulo Freire en planteamientos pedagógicos interculturales.

Tras consultar diferentes recursos informáticos bibliográficos sobre la educación intercultural e interculturalidad en el ámbito educativo, exponemos diversas investigaciones de interés para esta tesis doctoral.

⌘ Ferrão Candau (2010) realiza un trabajo doctoral sobre la educación intercultural en América Latina en el que señala distintas concepciones y tensiones actuales sobre la temática. Este estudio se enmarca en el Grupo de Investigación de Estudios sobre Cotidianidad, Educación y Cultura(s) (GECEC) perteneciente al Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro (Brasil), en el que se investiga sobre la génesis histórica y la problemática actual de las relaciones entre interculturalidad y educación en América Latina. A través de un amplio análisis documental y político, así como de entrevistas en profundidad a especialistas y militantes de movimiento sociales analizan la interculturalidad en el ámbito educativo. Sus resultados permitieron no sólo identificar las tensiones que traspasaban la discusión en educación intercultural, sino también las propuestas surgidas sobre la interculturalidad en América Latina. Se toma la interculturalidad como apertura a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, hacia la aceptación positiva de la diversidad, hacia el respeto mutuo, hacia la búsqueda del consenso y el reconocimiento del disenso. En definitiva, hacia la construcción de nuevos modos de relación social y de más democracia.

⌘ Otra investigación de interés es la realizada por Barés (2011) que analiza la situación de los jóvenes en contextos inmersos en desafíos que surgen desde las desigualdades y de la interculturalidad. Es un estudio desarrollado en la localidad de Ñorquin Co, Rio Negro. Esta investigación trata la interculturalidad desde la dimensión territorial y diversidad cultural de los pueblos indígenas y desde patrones sociales acerca de desigualdades de género en un contexto determinado. Concluye exponiendo la importancia en la formación de todos los actores del contexto hacia una ciudadanía crítica y reflexiva en cuestiones políticas, sociales, culturales, económicas... Gracias a las transformaciones socioeducativas el contexto se reconfigura hacia la interculturalidad, modificando, a su vez, las relaciones de poder y los vínculos intergeneracionales. La autora expone que para resolver los conflictos se debe abrir un espacio de encuentro y de diálogo. En este sentido, se considera esencial fortalecer la voz de todos los actores del contexto,

concretamente de los jóvenes, en espacios “interactorales” en los que sea posible hablar y ser escuchado. Desde este prisma se mira la interculturalidad en esta investigación.

⌘ Un año más tarde, Sanhueza, Cardona y Friz (2011) presentan “La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España)”. La autoría optó por un estudio de casos múltiples entrevistando a estudiantes de educación primaria y secundaria de diferentes orígenes culturales en situaciones de convivencia en el aula. Los resultados obtenidos muestran que la comunicación entre culturas es compleja y se caracteriza por una actitud de aislamiento, evitación y la necesidad de reconocimiento social de las minorías étnicas. El lenguaje, en ambas etapas educativas, se manifiesta como un obstáculo para la comunicación debiendo recurrir a otras vías de comunicación. En este sentido, el desarrollo de competencias comunicativas interculturales es sumamente necesario para el desenvolvimiento de las personas en la sociedad, pues tal y como expone la autoría (p.29) siguiendo a Maya (2002)

[...] las personas deberían disponer de conocimientos sobre las culturas que entran en contacto, otras habilidades cognitivas que predisponen a una relación positiva con miembros de otros grupos y un conjunto de destrezas específicas para la solución de problemas o la formación de relaciones que les permitiera interactuar e intercambiar significados entre miembros de culturas diferentes.

En el ámbito escolar, coexisten diferentes culturas y éstos aspectos afectivos y emocionales, así como más comportamentales implican la capacidad de la persona para relacionarse y hacer frente a los retos y oportunidades que surgen en el seno de la organización intercultural de manera positiva. Si mediante una educación de la competencia comunicativa intercultural los alumnos integran recursos y capacidades para lograr mantener un equilibrio entre el mantenimiento de la propia identidad y el desempeño funcional en su relación con otros grupos culturales, se logrará una integración más armoniosa de las diferencias Sanhueza, Cardona y Friz (2011, 40).

⌘ Bajo el enfoque de la Investigación Acción, la investigación de Celada (2011) sobre estrategias educativas en contextos de aprendizajes interculturales se centró en indagar criterios y estrategias pedagógicas inclusivas con la finalidad de mejorar prácticas educativas y promover el enriquecimiento de las mismas frente a una realidad educativa compleja, enmarcándose en el desafío de una educación intercultural. A través del

análisis de documentos institucionales y normativas, de la observación participante, entrevistas abiertas y encuestas la investigación básicamente se interesó en la intervención docente del “profesor intercultural” en el marco del Plan para la Atención del Alumno Inmigrante dentro de las aulas de referencia, concretamente en las Aulas de Adaptación Lingüística (ATAL), cuyos docentes o tutores aceptaron previamente la propuesta bajo la filosofía de la educación inclusiva. Este estudio en el ámbito educativo surge al conocer la existencia de alumnado que desconocía la lengua española, enfrentándose así a la posibilidad de indagar en la problemática de la diversidad cultural. En el estudio se expone que se parte de la convicción de que la escuela es un lugar donde niños y niñas no van a aprender sólo contenidos teóricos, sino también estrategias para descubrir el conocimiento de manera cooperativa, así como valores para la convivencia cotidiana.

⌘ Cesca (2011) realiza una investigación de jóvenes inmigrantes taiwaneses sobre el papel de la escuela y las migraciones con respecto a la discriminación y al malestar identitario en relaciones transgeneracionales e interculturales. Dado el carácter exploratorio, el estudio trata de visibilizar la tensión de estar en la frontera en el “entre culturas” (lo intercultural) con los deseos encontrados de cumplir con las expectativas de las generaciones anteriores (lo transgeneracional) a partir de los movimientos migratorios en Taiwan (ciudad de Buenos Aires, Argentina) en las cuatro últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI y en el marco de la institución educativa. La investigación permitió diferenciar situaciones y experiencias que habilitan poner en dialogo lo transgeneracional e intercultural, de otras situaciones y experiencias que obturan esta posibilidad, con consecuentes efectos de discriminación, estigmatización y malestar.

⌘ Pouiller (2012) desde su investigación periodística, analiza la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como base de un nuevo tipo de ciudadanía. La investigación se centra en la historia de vida de Ofelia Morales, representante del pueblo Toba, maestra de lengua y la cultura Toba en la ciudad de Rosario (Argentina). La autora concluye que la EIB se encuentra en una etapa primaria, es decir, de experimentación, donde cada escuela la aplica en función a sus características y atenciones. Apuesta por la EIB como modelo para asentar las bases de una ciudadanía comprometida y reflexiva, abriendo la mentalidad y provocando otra visión del ciudadano común, tanto desde el Estado como desde las personas que se dedican a cambiar las perspectivas y los prejuicios en su contexto (maestros, expertos, académicos e

investigadores). Concluye con una de las citas de Rigoberta Menchú Tum Maya Quiché, Premio Nobel de la Paz en 1992,

[...] la educación intercultural nace y se nutre en los complejos tejidos sociales que modelan y dan forma a las sociedades. Nuevas generaciones tendrán que nacer y desarrollar otra mentalidad, otra manera de convivir para que indígenas y no indígenas podamos destacar en la historia y jugar un papel en beneficio de nuestra sociedad (Pouiller, 2012, 62).

En definitiva, esta investigación versa sobre el debate que se debe dar desde la opinión pública sobre la educación intercultural, no sólo para indígenas sino para todos. Considera que es un tema trascendente debatido en muchos países y no tiene que ver solo con la población originaria sino con la población heterogénea, multicultural y plurilingüe que existen en un determinado territorio.

✂ Sabbatini (2012) realiza un estudio de caso acerca de la difusión global del conocimiento sobre educación, concretamente analiza el respeto por la diversidad en el discurso educativo argentino desde la legislación y las políticas educativas. Parte de la premisa de que el sistema educativo argentino nació y se expandió ejerciendo un rol de “agente homogeneizador” de la cultura. En este trabajo se describe cómo la idea de promover el respeto por la diversidad surge en el ámbito educativo a partir de las reformas de los años 90 en un proceso que la Educación Comparada denomina “transferencia educativa”. Para ello, la autora expone cómo se promueve esta idea desde agencias internacionales y partiendo de teorías acerca de la justicia social. Esta investigación rompe con la tradición homogeneizadora y plantea nuevos desafíos para la educación, destacando la atención de necesidades en pro de la justicia social en el ámbito educativo.

Con este trabajo se da cuenta de la existencia de múltiples concepciones sobre qué es la diversidad y cuáles son las necesidades socioeducativas vinculadas a ella que demanda atención. Al mostrar la polisemia de la diversidad y sus diferentes implicaciones, esta investigación constituye una vía para potenciar el desarrollo de medidas orientadas al reconocimiento, respeto, atención y promoción de las diversas necesidades en la escuela desde la justicia social. Así, se exponen algunas propuestas que podrán contribuir a la elaboración de políticas educativas orientadas a asegurar las condiciones de distribución, reconocimiento y participación para un sistema educativo más justo y respetuoso de la diversidad:

- Apoyar investigaciones sobre el alcance de las problemáticas de injusticia educativa derivadas de la falta de reconocimiento y respeto por

la diversidad desde un diagnóstico más claro de las necesidades que deben ser atendidas.

- Fortalecer la formación de los agentes implicados en materia educativa desde la perspectiva de la justicia social, dada su pertinencia para entender las consecuencias del no respeto a la diversidad.
- Proteger las condiciones para el aprendizaje desde lo material, psicológico y moral, asegurando un entorno propicio para el ejercicio del respeto mutuo.
- Revisar el formato escolar vigente para que no se siga estigmatizando las diferencias entre el “nosotros” y los “otros”.
- Renovar los marcos pedagógicos-didácticos para construirlos a partir de procesos de participación de distintos colectivos que representen “lo diverso” con la idea de enriquecerlos desde la pluralidad de miradas.

En resumen, acaba la autora (113-114) exponiendo que

[...] si el respeto por la diversidad es seriamente considerado como una cuestión de justicia, podemos aspirar a que la educación convoque a un espacio para todos, donde se superen las ideas de que se trata meramente de incluir, lo cual se procura lograr con meros giros discursivos como aludir a “todos y todas”. Un espacio donde quienes hagan política se corran del lugar común de la “soberbia en su confianza en sí mism[os], pareci[endo] cruzar la línea entre estar al servicio y que se [los] viera en esa función de estar al servicio (Sennet, 2003, p. 137, citado en Sabbatini, 2012, 114). Si logramos trascender estas limitadas formas de abordar la formulación de políticas, podremos pensar en una educación en la que la construcción de lo común se dé sobre las bases del encuentro de lo diverso, y no a la inversa.

⌘ En esta misma línea, mencionamos la investigación de Malagarie y Tavernelli (2013) que también estudian la diversidad en la escuela desde la educación para la integración con la finalidad de advertir cuál es el tratamiento otorgado a la interculturalidad en el aula para comprender cuáles son las posibilidades reales de que todo el alumnado goce del derecho a la educación, garantizando que éste sea ejercido efectivamente por todos sin exclusión o discriminación. Su objetivo es analizar diferentes estrategias docentes para abordar las relaciones interculturales en el aula e intentar dilucidar si éstas tienden más bien a buscar una integración del alumnado o conducen hacia procesos de discriminación y prejuicio que tendrían como consecuencia la limitación de un derecho. Como eje de análisis, la autoría se centra en los procesos migratorios y de empobrecimiento, así como en su

impacto dentro de la escuela como contexto social y educativo. Su metodología de trabajo se basa en el análisis bibliográfico de distintas fuentes de información y el procesamiento de entrevistas grupales a docentes. Algunas de las conclusiones a las que se llega son:

- La escuela como agente homogeneizador debe ser revisada, puesto que desde su contexto social, político, cultural y económico se requiere tanto a la misma como a sus docentes diseñar e implantar otro tipo de respuestas para la población que recibe.
- Las reacciones docentes sobre la diversidad constituyen un abanico muy amplio de posibilidades. Están los docentes que rechazan abiertamente al alumnado diferente según el modelo que ellos creen. Están aquellos que prefieren no reconocer la presencia de la diversidad. Por otra parte, aquellos que aplican estrategias compensatorias donde las diferencias son leídas en términos de deficiencias y, por último, están aquellos docentes que disponen de dispositivos de integración.
- Es indispensable para trabajar desde la diversidad reconocer las desigualdades sociales dentro de la escuela y los prejuicios de los docentes hacia el alumnado con diferentes condiciones migratorias y/o socioeconómicas, que sigue siendo un hecho que se manifiesta en la realidad.
- La necesidad de construir una mirada sobre la diversidad que permita recatar la dinámica de la realidad, evitando un análisis estático para entender que la diversidad asume diferentes significados de acuerdo a cómo sea definida, el grado de armonía y/o conflicto que la atraviese y los procesos de respeto y/o los intentos por evitarla que se construyan.

⌘ Un ejemplo de educación intercultural como proyecto educativo es el que nos presenta Medina, Zurlo y Censabella (2013). Su trabajo centrado en la interculturalidad sociolingüística en los pueblos originarios del Chaco (qom, mogoit y wichí) nos permite identificar cuáles son las representaciones sociales y lingüísticas en torno a las prácticas educativas y a las políticas lingüísticas diseñadas para la población indígena. A través de una metodología cualitativa, usando como técnicas de investigación el análisis documental en prensas y entrevistas semidirigidas a un funcionario de educación, a una maestra indígena de educación primaria, a dos docentes interculturales bilingües y a dos docentes no indígenas los autores observan que los dichos actores comparten el propósito común y explícito de implementar una educación para indígenas, una educación definida como modalidad Intercultural Bilingüe, en la que se visibilicen leguas, culturas originarias y hablantes. Aunque comparten esta finalidad, discrepan en su uso y forma de llevarla a la práctica. En este

sentido, consideran seguir revisando y reflexionando sobre experiencias didácticas de enseñanzas de lenguas y culturas por medio de equipos bilingües e interdisciplinarios en las escuelas.

⌘ Por último, la investigación de Londoño (2016) tiene por objeto analizar el derecho a la educación en sus componentes de calidad, inclusión e interculturalidad en la región fronteriza entre Brasil, Colombia y Perú. Un estudio de corte cualitativo, usando técnicas de análisis documental, entrevistas y observaciones participantes en contextos escolares, analiza la calidad educativa a partir de las garantías dadas por los Estados, el currículo escolar, los docentes y las problemáticas que indican en el desarrollo del derecho a la educación. En concreto, las dimensiones de inclusión e interculturalidad en dichos entornos son consideradas a partir del análisis de las dificultades del alumnado, especialmente indígena, en las escuelas de la región fronteriza. Para el autor la escuela es un “espacio que alberga una enorme diversidad, pues en ella se congregan y conviven niños y niñas de diferentes lugares y orígenes, con distintas formas de pensar y actuar” (p. 59) y toma la interculturalidad como “la convivencia de las distintas culturas en condiciones de igualdad, incluyendo efectivamente en programas, currículos y actividades de aprendizaje la diversidad presente en los centros educativos” (p.20). Como conclusión a la que se llega es que la educación inclusiva e intercultural tiene grandes limitaciones en los tres contextos de estudios, aún más con el alumnado indígena que estudia en escuelas urbanas. Finalmente, la investigación obtuvo como resultado que el currículo rígido y estandarizado por parámetros nacionales afecta a la calidad de la región fronteriza, pues excluye historias y realidades locales, así como necesidades propias de la población y el entorno de los contextos analizados. Con esta investigación se hace hincapié a la necesidad de que la comunidad educativa, liderada por los docentes, desarrolle discusiones a partir de nuevas investigaciones y análisis acerca de qué currículo necesita la región a partir de las problemáticas y necesidades del alumnado y habitantes de los centros. El autor termina reseñando que la calidad educativa está estrechamente ligada a la inclusión y a la intercultural, sin embargo, no sirve de nada mencionar que se hacen esfuerzos para la calidad sino se llega a todo el alumnado de la misma forma o si las garantías dadas para cumplir el derecho a la educación no responden a los contextos sociales y culturales específicos del alumnado.

1.2.3.- Género y coeducación en el ámbito educativo. El contexto español.

Del mismo modo, en primer lugar, anotamos diferentes estudios de postgrado que tratan sobre la coeducación y la perspectiva de género en el ámbito educativo, desarrollados en España que desde el 2005 hasta el 2015 consideramos pertinentes recapitular para esta tesis doctoral, siendo la mayoría de carácter cualitativo.

Como factor común de este análisis de contenido, exponemos como resultado que tras la búsqueda de investigaciones de esta temática en el ámbito educativo nos encontramos que la mayoría se refieren a la rama de la Educación Física, posiblemente por el hecho que sea en esta área educativa donde mejor y en mayor medida se observe la desigualdades o discriminaciones por cuestiones de género, sobre todo, en la diferenciación de tareas y ejercicios deportivos socioculturalmente adquiridos. Pues tal y como expone Valdivia (2012, 197 – 198) es en Educación Física “donde se ponen de manifiesto las diferencias fisiológicas de ambos sexos”, considerándose a las niñas con limitaciones y/o con dificultades a la hora de alcanzar objetivos deportivos en función al rendimiento (Azzarito; Solmon, 2009 en Valdivia 2012), y por ello, es esencial que el profesorado de esta área realmente conozca lo que supone trabajar desde una metodología coeducativa.

Al igual que multitud de conceptos, concretamente, en la Educación Física no existe unanimidad en la definición de coeducación, confundándose muchas veces con “igualdad de género”. En cambio, para Zagalaz et al. (2000) la diferencia la tienen clara cuando afirman que la coeducación debe promover la igualdad de trato de ambos sexos, no aceptando el modelo universal masculino y desarrollando las cualidades de cada persona. En este sentido, la igualdad es necesaria para poder generar y desarrollar la coeducación como proceso de gestión y sensibilización. En definitiva, la coeducación se debe tener en cuenta a la hora de trabajar con los diferentes sexos que conviven en una misma realidad educativa y sociocultural (Valdivia, 2012).

⌘ Soler Prat (2008) en su tesis doctoral sobre las relaciones de género en la educación física en primaria, analiza los procesos de reproducción, resistencia y cambio en el aula en relación a actitudes, tipos de relaciones y el rol del profesorado. La autoría parte de la idea de que es en la educación física donde el sexismo y la reproducción de los estereotipos tradicionales de género se hacen más visibles. A través de un estudio de caso de carácter cualitativo, analiza la práctica cotidiana en contenidos deportivos, de expresión y ritmo. Los resultados del estudio apuntaron a la necesidad de

adoptar una perspectiva teórica compleja y flexible que dé cabida al conjunto de procesos de reproducción, resistencia y cambio, ya que el profesorado y el alumnado, en su interacción diaria, pueden generar tanto situaciones que perpetúan el sexismo en el deporte como posibilidades de cambios en las relaciones entre niñas y niños. En este sentido, la autoría propone un modelo teórico para gestionar estos procesos, que permita observar cómo las relaciones entre el alumnado, sus actitudes ante la tarea y la actuación y el discurso del profesorado influyen recíprocamente.

⌘ Marín de Oliveira (2009) en su trabajo doctoral sobre la influencia de la elección de tareas y la participación activa del alumnado en la motivación, coeducación y comportamientos disciplinarios en la educación física llega a la conclusión de que el hecho de otorgar más protagonismo al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de la toma de decisiones, produce incrementos en la motivación, reducción de comportamientos indisciplinarios y mejora en las tareas en igualdad de oportunidades. Hecho que con las prácticas docentes habituales y tradicionales es difícil de alcanzar. En esta misma línea, el director de este estudio (Moreno et al., 2005) indica en uno de sus trabajos que la coeducación

[...] hace referencia a la educación común de los dos sexos y bajo un mismo modelo educativo (Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez, 2003). Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004) manifiestan que la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea está relacionado con la percepción de un trato de igualdad por parte del docente. Por el contrario, la percepción de un clima motivacional implicante al ego está asociado positivamente con la predicción de la percepción de conductas de discriminación de sexo en las clases de Educación Física y negativamente con la percepción de igualdad, así como con la aparición de comportamientos de disciplina (en Moreno et al. 2005, 233).

⌘ Desde lo digital, descubrimos la investigación de Piedra de la Cuadra (2011). Su objetivo es crear una herramienta online para el diagnóstico del género, es decir, la creación de una red de profesorado activo en coeducación y el registro y difusión de prácticas coeducativas. El autor va más allá de reconocer la actitud ante la perspectiva de género. Su interés se centra en abordar el conocimiento existente en la comunidad científica sobre las actitudes del profesorado de Educación Física en Andalucía ante el proceso de construcción de la cultura de género en la escuela como elemento de transformación escolar ante desigualdades. Para ello empleó una escala de

actitudes del profesorado hacia dicho proceso, comparándolo con otra muestra de profesorado de la Comunidad Autónoma de Madrid. Además, pudo analizar una pequeña muestra de prácticas coeducativas en el área de la educación física con la finalidad de ilustrar las diferencias en actividades en materia de coeducación que el profesorado pone en marcha en escuelas andaluzas.

⌘ Valdivia Moral (2011) tiene como objetivo conocer cuál es la concepción del profesorado de educación física sobre la coeducación en educación física y qué estrategias metodológicas utiliza para trabajarla. Con este estudio, de índole cualitativa, se llega a la conclusión que la coeducación, trabajada en las primeras etapas de la vida, ayuda a las personas a tener unas relaciones equitativas e igualitarias. Asimismo, y de acuerdo con la autoría, conocer el punto de partida en cuestiones de desigualdades por cuestión de género es el primer paso para poder plantear instrumentos de intervención que eliminen los posibles errores y fomenten las ventajas de los puntos a favor y en contra para el desarrollo de la coeducación. La pertinencia de este estudio, en relación al análisis de las prácticas docentes, radica en que el comportamiento del alumnado y profesorado siguen siendo muy estereotipados, generándose así múltiples ocasiones y situaciones de desigualdad, concretamente, desde los prejuicios femeninos que igualmente han privado a los niños a disfrutar de actividades supuestamente propias para las niñas. En definitiva, para la autoría coeducar significa enseñar a valorar tanto a niñas como a niños los rasgos positivos y negativos de lo masculino y femenino, ya que multitud de estudios actuales muestran que el profesorado aún mantiene prejuicios sexistas que pueden influir en la formación del alumnado (Bonal, 1997; Soler, 2006; Martínez-Galindo, 2006; Piedra; García Pérez; Rebollo; Ries, 2011 en Valdivia, 2012).

⌘ La investigación de Piedra et al. (2013), enmarcada en el proyecto de investigación TEON XXI, analiza y describe buenas prácticas de Educación Física con perspectiva de género. Los autores aplican la teoría sociológica de *doing gender* (West y Zimmerman, 1987) al desarrollo de criterios sobre cómo construir una nueva cultura de género en las escuelas, dentro de los planos socioculturales, relacionales e individuales por medio de un micro análisis etnográfico. Desde este enfoque se concibe el género como una construcción social que emerge en la interacción de las personas en contextos socioculturales.

[...] Este enfoque ofrece un modelo para analizar y estudiar el modo en que se hace género en la escuela. Nos permite analizar prácticas

educativas orientadas a transformar el conjunto de significados sociales atribuidos a la masculinidad y a la feminidad, y que puedan condicionar o limitar el desarrollo educativo del alumnado (Piedra et al., 2013, 222).

Con una metodología cualitativa de corte etnográfico, a través de un análisis documental y de contenido, observaciones participantes y entrevistas en profundidad a expertos y docentes de centros escolares andaluces, les permitieron dotar al profesorado de ejemplos, así como aportar criterios, modelos e indicadores para que se pueda reflexionar sobre la calidad y bondad en sus prácticas considerando determinadas circunstancias contextuales y necesidades específicas. La autoría expone que hoy en día los estereotipos tradicionales de género relacionados con la educación física y el deporte persisten en el alumnado. Entre el contenido teórico y práctica se esconde una carga cultural de género manteniéndose todavía la visión de lo masculino y femenino opuesto entre sí (Soler, 2009). Por ello, destacan como esencial el rol que desempeña la escuela y la educación física como mediadores para la transmisión o la comprensión de las desigualdades de género vinculadas con el cuerpo y la actividad física (Fernández, 2002). Así, con este estudio se pretende crear herramientas digitales para el diagnóstico de género, una red de profesorado activo en coeducación y el registro y difusión de buenas prácticas de coeducación (citado en Piedra et al., 2013).

✂ La investigación de Morales Malverde (2015) sobre creencias, estrategias discursivas y calidad educativa en la educación infantil chilena desde una perspectiva de género tiene como finalidad analizar desde la perspectiva de género la relación existente entre la forma en que los profesionales realizan sus estrategias discursivas con niñas y niños, sus creencias de género y la calidad del proceso dentro de las aulas. La investigación es mixta secuenciada. Una primera fase, de carácter cualitativo, a través de un análisis categorizado del discurso del profesorado (entrevistas a 20 educadoras) en acción y la segunda fase cuantitativa (cuestionarios 120 educadoras) con un análisis descriptivo correlacional no experimental entre estrategias investigadas en la primera fase, las creencias de género y la calidad del proceso en la interacción. Como resultados se identifica la complejidad de los recursos aplicados por las profesionales para favorecer el diálogo en contextos equitativos y de calidad. En conclusión, se destaca la relación existente entre discurso, pensamiento y cultura en el proceso de construcción de aulas educativas justas y libres de estereotipos de género.

✂ Desde la educación no reglada, Arguelles Calero (2015) con su investigación de carácter mixto analiza las actividades extraescolares en

función de la variable de género en el alumnado de primaria de los centros públicos de Granada (Andalucía, España). Como resultados a reseñar del estudio apuntamos que, dentro de las motivaciones para el desarrollo de las actividades extraescolares, tanto físicas-deportivas como culturales-artísticas, a nivel general, no se presentan diferencias representativas por cuestión género. Sin embargo, se destaca que de forma específica, como en las actividades físico-deportivas es el género masculino el que destaca a la hora de prácticas futbolísticas, mientras que las niñas optan por la gimnasia rítmica o la danza.

⌘ Gómez Jarabo (2015) con su tesis titulada *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*, considera que es preciso que todos los agentes implicados en la escuela estén capacitados para diseñar e implementar un plan de convivencia que redunde en la mejora del clima escolar y el buen tratamiento educativo de los conflictos. Para ello, investiga sobre el conocimiento de la violencia para después reflexionar y proponer distintas actuaciones que puedan servir de ayuda hacia la cultura de paz en la escuela y por consiguiente en la sociedad. Su investigación se centra en la formación del profesorado para prevenir la violencia escolar ante la diversidad cultural y de género teniendo como objetivo principal conocer sus actitudes y el grado de preparación que poseen. Este estudio se apoya en una metodología mixta, abogando por la complementariedad de técnicas e instrumentos como la revisión documental, entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios.

1.2.4.- Género y coeducación en el ámbito educativo. El contexto argentino.

La revisión científica del estado de la cuestión nos ha dado la posibilidad de conocer que en el contexto argentino y referente al ámbito educativo existe una estrecha relación entre los términos de coeducación, género y educación sexual. De esta forma, señalamos aquellas investigaciones relevantes para nuestro estudio, teniendo en cuenta los criterios anteriormente mencionados.

⌘ El trabajo de Ludmila Rizzo (2010) sobre género y participación comunitaria en contextos de interculturalidad, trata sobre una experiencia de trabajo con distintas mujeres en una comunidad de Santo Tomé (Santa Fe). Trabaja la participación comunitaria para generar sensibilización y visualización de diferentes problemáticas que afectan a las mujeres, reflexionando y desnaturalizando aquellos roles que social y culturalmente nos asignan por el simple hecho de ser hombre y/o mujer. El trabajo de

intervención se enfoca, en primer lugar, en la atención y acompañamiento de sectores vulnerables de la comunidad (mujeres) para desarrollar acciones de prevención a conflictos sociofamiliares y comunitarios desde una perspectiva de género. En segundo lugar, su trabajo se centra en la promoción de actividades culturales, recreativas y de educación popular. Toma la interculturalidad desde las relaciones comunitarias como propuesta integral para abordar y reflexionar sobre políticas públicas en igualdad. En este sentido, concluye su trabajo reflexionando sobre el deber de situar las relaciones de género en el marco de las relaciones sociales con el fin de reconocer los obstáculos que imposibilitan las transformaciones hacia una sociedad de iguales en derechos.

⌘ El trabajo de Berdula (2012) que exponemos es una conferencia impartida en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales". Su trabajo denominado "Descosiendo el género. Estereotipos: su reproducción sexista vs. Coeducación en la enseñanza de la educación física", trata sobre las reproducciones estereotipadas sexistas en ámbitos formales de enseñanza, en sus diferentes niveles, incluidos los superiores. Dichas representaciones se manifiestan según la reproducción binaria del género y según los modos alternativos de representaciones de géneros, que atraviesan la didáctica, la pedagogía de la enseñanza del deporte por medio de prácticas docentes. En este sentido, desde una revisión del género en los procesos de enseñanza, se indaga sobre el paradigma sexista y el mixto, que, por su acción u omisión, mantienen, reproducen, refuerzan legitiman estereotipos binarios de género. Dichos paradigmas tradicionales de género, se ven superados por los actuales paradigmas coeducativos. Pues este último pretende que los nuevos estereotipos sean inclusivos, democráticos, de igualdad en los derechos, y con ellos no se reproduzcan las masculinidades y feminidades hegemónicas, mucho menos modelos sociales patriarcales y androcéntricos excluyentes que invisibilizan a la mujer.

⌘ Elisa Pereyra (2013), de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) analiza el desarrollo de la educación sexual en las escuelas públicas en el marco del Programa de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), en el que se establece a nivel nacional la obligatoriedad de la enseñanza de la educación en el ámbito reglado y en todos sus niveles. Acorde con la presente investigación, analiza la perspectiva de los docentes a la hora de llevar a la práctica la educación sexual, profundizando en las posibilidades, las limitaciones y las tensiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En

relación al género, se aborda desde las relaciones, identificando a través de los propios docentes la existencia de estereotipos transmitidos en las escuelas en relación a los rasgos genéricos atribuidos socioculturalmente a cada uno de los sexos (femenino y masculino). En definitiva, desde la perspectiva de la educación sexual “propone desarrollar un pensamiento crítico que propicie la desnaturalización de lo cotidiano, de las percepciones prejuiciosas, de los presupuestos de género, subrayando el basamento cultural de todo lineamiento prescriptivo a las mujeres y hombres” (p.81).

⌘ La tesis doctoral de Ramírez (2013), sobre educación sexual integral en la escuela secundaria analiza las posibilidades, los límites y las tensiones a partir de prácticas que desvelan la continuidad y quiebra en relación a las propuestas pedagógicas y didácticas de los/as docentes. Aborda el enfoque de género como uno de los mayores aportes en la construcción integral de la educación sexual, enmarcándolo en una red de relaciones socioculturales (como construcción social) que le dan sentido (ser hombre y ser mujer) y prestando especial atención al trabajo educativo para promover la desnaturalización de las desigualdades (las formas de educar entre “ser varón” y ser “mujer”). En su trabajo expone que la escuela sigue reproduciendo la desigualdad de género. En palabras suyas (p.5)

[...] la escuela desarrolla su función en el delicado equilibrio entre el respeto por las diferencias y la responsabilidad de igualar oportunidades, trabajando en pos de la restitución de derechos vulnerados y de la promoción y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. [...] A la hora de pensar estrategias, estas diferencias deberían tenerse en cuenta, y en el marco de las leyes, cada institución educativa debería realizar las contextualizaciones necesarias, en términos de pensar, rediseñar, preguntar y crear intervenciones adecuadas a cada particularidad, trabajando en pos del consenso. Reconocer las diferencias debe tender a consolidar la equidad y no a naturalizar las desigualdades.

⌘ La investigación de Trujillo Giraldo (2014), por título “Escuela para la diversidad”, es una investigación sobre diferentes experiencias y efectos de las políticas de inclusión LGBT¹⁵ en escuelas secundarias. Es un trabajo de especialización en el que se reflexiona sobre qué tipo de educación posibilita pensar en una institución educativa en la que no solo se reconozca las políticas públicas sobre educación sexual integral y la inclusión de la diversidad, sino que sea realmente un escenario para la diversidad.

¹⁵ Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transexuales.

⌘ El trabajo de Plaza (2015), sobre la *“Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media”*, se desarrolla con la intención de realizar una aportación original al conocimiento de las creencias sobre sexualidad y género en el marco del conocimiento del profesorado a partir de la revisión del currículo oculto, considerado un componente esencial en las prácticas docentes. Esta autora parte de la hipótesis que a través del currículo oculto se ponen en marcha creencias que posee el equipo docente sobre determinados contenidos y que inciden fuertemente en la construcción de las subjetividades del alumnado. Su investigación de corte cualitativo (observaciones no participantes y talleres de reflexión metacognitiva) alcanza resultados significativos, entre los que se destaca la identificación de numerosas creencias del profesorado sobre la sexualidad y el género, que se expresan a través del currículo oculto. Además, con estrategia de reflexión metacognitiva se permitió explicitar dichas creencias, lo que demuestra un primer paso para su vigilancia y revisión por parte del profesorado. En este sentido, se vincula las creencias del profesorado con el currículo escolar oculto y con las estrategias de reflexión metacognitiva como instrumentos para la explicación, por arte de profesorado, de dichas creencias. Los resultados contribuyen a generar conocimiento relacional sobre dichos campos y sobre posibles formas de intervención para la regulación del currículo oculto escolar.

⌘ Pilar Cobeñas (2016), de la Universidad Nacional de la Plata, presenta su tesis doctoral *“Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa”*. El objeto de esta investigación es comprender e interpretar el punto de vista de las mujeres con discapacidad para crear herramientas metodológicas específicas en educación. En esta investigación se describe tres formas de incumplimiento del derecho a la educación inclusiva y a la vida independiente en la escolarización de mujeres con discapacidad: exclusión, segregación e integración (o excusión en la inclusión). Además, se analiza diferentes formas en las que la institución educativa, actúa de forma opresiva y deshumanizante, negándoles el derecho a la educación y a la vida independiente.

⌘ El trabajo de especialización en nuevas infancias y juventudes de Zemaitis (2016), *“Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud”*, desarrolla una revisión

conceptual y bibliográfica sobre la sexualidad juvenil y los diferentes enfoques pedagógicos sobre la formación de la sexualidad. Asimismo, realiza un recorrido sistematizando estudios de distintas disciplinas de las Ciencias Sociales con la finalidad de revisar los posicionamientos de autorías en el abordaje de conceptos clave, a saber, educación, sexualidad y género. Para ello, expone un estado del arte de la cuestión, a partir del cruce conceptual entre juventud, sexualidad y educación sexual, como principales ejes, cuyo objetivo es conocer el estado de avance en investigación social acerca de dichos ejes. Además, se avanza en el concepto de sexualidad y sobre los modelos pedagógicos clásicos de la educación sexual. Finalmente, a partir de aportes historiográficos sobre los campos de estudio, se propone una reseña histórica acerca de los hechos e iniciativas oficiales que se han tenido en consideración las distintas propuestas de educación sexual en Argentina.

1.3.- Enunciados de investigación y objetivos.

Una vez planteados los apartados introductorio y justificativo, así como el estado de la cuestión, pasamos a desarrollar el enunciado principal como eje central de esta investigación, que, a su vez, se concreta en diferentes preguntas de investigación específicas. Tras la exposición de las preguntas de investigación exponemos los objetivos del presente estudio con la intención de clarificar la línea central de este trabajo (Arguedas-Arguedas, 2009).

PREGUNTA PRINCIPAL ¿Cuál es el enfoque de atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género que se da en los centros educativos de infantil y primaria en base al conocimiento de los/as agentes implicados/as y las acciones desarrolladas?

PREGUNTAS ESPECÍFICAS

- a. ¿Qué se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria de ambos contextos de estudio (Sevilla y Salta)?
- b. ¿De qué manera se atiende a la diversidad cultural y al género en los centros escolares seleccionados de ambos contextos de estudio (Sevilla y Salta)?
- c. ¿Cuáles son las acciones para la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género realizada en los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta?
- d. ¿Cómo son las acciones para la atención a la diversidad cultural y de género desarrollada en los centros escolares de ambos contextos de estudio (Sevilla – Salta)?
- e. ¿Qué formación presenta el equipo docente de los centros educativos de infantil y primaria seleccionados de Sevilla y Salta en cuanto a planteamientos interculturales y de género?
- f. ¿Cuál es el grado de conocimiento sobre la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género según la comunidad educativa de los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta?
- g. ¿Cuál es el grado de participación de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, otros/as agentes socioeducativos externos) en los centros educativos de infantil y primaria de ambos contextos?
- h. ¿Qué diferencia existe en la puesta en marcha de prácticas interculturales y con perspectiva de género en los centros escolares de ambos contextos de estudio (Sevilla – Salta)?

A continuación, presentamos los propósitos de esta investigación. Así, de acuerdo con Hurtado (2005, 19), “un objetivo es la manifestación de un propósito, una finalidad, y está dirigido a alcanzar un resultado, una meta o un logro”. Añadiendo a esto último la idea de Navas de Villalobos (2002), los objetivos se deben formular sólo con un verbo en infinito para evitar confusiones y un descontrol durante el proceso de investigación.

Según el diseño de investigación, en el cuál profundizaremos en el capítulo metodológico, en función de los objetivos exponemos la clasificación de Marshall y Rossman (1989, citado en Cea D’Ancona, 1999) estableciendo cuatro tipos: exploratorios, descriptivos, explicativos y predictivos. A esta tipología, Cea D’Ancona (1999), le incorpora los objetivos evaluativos, explicando que dichas categorías no son excluyentes, sino complementarias, es decir, una investigación puede poseer objetivos de diferentes tipologías, describiéndose ésta como diseño de investigación compleja.

De esta forma, en función de los objetivos planteados, a partir de este estudio exploratorio, explicativo y evaluativo, su formulación contempla “una construcción del investigador para abordar un tema o problema de la realidad a partir del marco teórico seleccionado” (Sautu et al. 2005, 36, citado en Batthyány y Cabrera, 2011). De esta forma, los objetivos conforman el elemento esencial en todo estudio, posibilitando ver, además, las acciones a seguir según la problemática planteada. Por ello, los objetivos deben ser claros, flexibles, evaluables. Asimismo, “deben incluir los conceptos teóricos fundamentales, dar cuenta del recorte espacio-temporal y hacer referencia a las unidades o casos que conforman el universo del análisis” (Ibid).

Con respecto a la adaptación de los objetivos de esa investigación, podemos decir que se ha llevado un proceso complejo para establecer los propósitos tanto generales como específicos. Una adaptación relacionada con las temáticas, los actores principales y las posibilidades de actuación en los centros escolares de infantil y primaria.

Ahora, abordaremos una clasificación de estilos de objetivos, descrita por Briones (2002, 24), para identificar los objetivos de esta investigación. Siguiendo al autor, existen objetivos descriptivos que “buscan determinar las características más importantes del objeto de estudio”; objetivos clasificatorios, que “buscan agrupar a las personas del estudio en ciertas categorías que son significativas para el estudio”; objetivos comparativos, que “tienen el propósito de comparar grupos o personas en una o más características que se dan en ellos”; objetivos relacionales, que “buscan relaciones entre dos o más características que se dan en las personas o grupos estudiados”, y por último, los objetivos explicativos, que “buscan una explicación

basada en una teoría o en factores asociados con el fenómeno estudiado". En este sentido, podemos decir que los objetivos de esta investigación son explicativos, descriptivos, relacionales y clasificatorios.

Por otra parte, en palabras de Batthyány y Cabrera (2011, 36), hay que tener presente tres aspectos teóricos para formular los objetivos de una investigación; a) "el enfoque macro o micro de la realidad social y la relación entre ambos"; b) "la construcción del objeto focalizado en el estudio de la estructura social o la acción social"; y c) "la cuestión del rol que se le asigna al orden social" y a la "capacidad autónoma que tienen los sujetos sociales de construir su propia vida e influir en los procesos sociales en los cuales participan en interacción con otros sujetos" (Sautu et al., 2005, 43, citado en Batthyány y Cabrera, 2011, 36).

Nuestro planteamiento abarca los elementos señalados anteriormente, aunque es importante que destaquemos la opinión de Batthyány y Cabrera (2011) acerca de la relevancia de otros componentes a considerar a la hora de formular los objetivos de una investigación, como son su coherencia, lógica y discurso que, a partir de una metodología ajustada, se puedan cumplir todos los objetivos propuestos, a priori, aunque, en muchas ocasiones, la propia realidad de la intervención sea una de los principales obstáculos de la investigación por los llamados imprevistos. Es por ello que la relación entre la teoría, los objetivos y la metodología suponen un paso fundamental en toda investigación.

Dadas las diferentes acepciones y perspectivas en relación a la formulación de objetivos para una investigación, así como teniendo presente el realismo y veracidad de los mismos, presentamos a continuación el objetivo general y sus específicos propuestas para este estudio.

El objetivo general se concreta, para su logro, en objetivos específicos, constituyendo éstos las acciones específicas a través de las cuáles enfocamos el desarrollo de nuestra investigación. Como finalidad principal de esta investigación nos planteamos la promoción de una educación intercultural inclusiva en centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta para la mejora de la práctica docente en atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género y, por ende, para la mejora de la calidad educativa. Siguiendo este planteamiento los propósitos son:

OBJETIVO GENERAL: Analizar el tratamiento otorgado a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta en base al conocimiento de los/as agentes implicados/as y las acciones desarrolladas.

OBJETIVOS ESPECIIFICOS

1. Identificar qué se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género desde el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa de los centros educativos seleccionados.
2. Examinar las acciones para gestionar la diversidad cultural y la perspectiva de género desarrolladas en los centros escolares seleccionados.
3. Conocer el nivel de formación que presenta el equipo docente ante la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros escolares seleccionados.
4. Profundizar en el rol que ocupa la Comunidad Educativa de los centros escolares seleccionados en cuanto a la participación de las familias y otros/as agentes externos/as.
5. Realizar una comparación entre los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta para conocer la designación dada a la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género.

Capítulo 2.

FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo recoge toda la argumentación de esta investigación. De esta forma, presentamos nuestro marco teórico, haciendo referencia a la educación como punto de partida para la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en instituciones educativas, donde profundizamos en aportaciones, interculturales y desde la perspectiva de género. Seguidamente, esbozamos un marco legislativo en el que recogemos normativas de referencia a nivel internacional, nacional y regional acorde con las temáticas, así como leyes por las que se deben regir las escuelas seleccionadas en este estudio de caso múltiple. Finalmente, acabamos este capítulo con la contextualización de los centros escolares seleccionados de ambos contextos de estudio, Salta y Sevilla. En este apartado profundizamos en aspectos de interés de cada caso escolar como son las características de las cuatro escuelas, los recursos disponibles, los objetivos que se marcan en sus proyectos educativos, a nivel institucional, algunas fotografías que muestran la realidad de cada escuela...

2.1.- Marco Teórico. Educación, atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en centros educativos.

El apartado teórico constituye una de las piezas clave de nuestra investigación ya que recogemos nuestro posicionamiento en base a concepciones, perspectivas y enfoques principales que repercuten en la educación actual. Concretamente, a partir de esta investigación apostamos por el fomento de la interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares de infantil y primaria.

De esta forma, podemos decir que esta investigación se ha ido construyendo en la medida en que hemos ido avanzando en el análisis de la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en los centros escolares de infantil y primaria de los diferentes contextos de estudio.

Partimos desde la educación como elemento fundamental para formar a la ciudadanía, exponiendo la repercusión de los movimientos migratorios y la globalización, así como invitando a la reflexión sobre la educación de hoy para la diversidad. También, acorde con los continuos cambios sociales, tecnológicos, culturales, políticos, económicos... hablamos sobre la diversidad, la diferencia y la desigualdad en el ámbito educativo.

Continuamos referenciando a la diversidad cultural en instituciones educativas pluriculturales y a los diferentes modelos educativos surgidos para gestionar dicha realidad en ambos contextos de estudio, haciendo especial mención a la interculturalidad como enfoque y estrategia educativa, no solo para los centros escolares, sino enfocada a la intervención con las familias y con otras entidades socioeducativas a la hora de trabajar la diversidad cultural.

Seguidamente pasamos a la perspectiva de género en las escuelas como parte del planteamiento y filosofía intercultural de esta investigación, apostando por una coeducación integral, por una visión basada en la igualdad de oportunidades para todo el alumnado y para toda la comunidad educativa inmersa en un centro escolar y, por último, por el aumento de una transversalidad tanto en la formación del profesorado como en el contenido y estrategias didácticas.

Para finalizar, plasmamos algunas consideraciones, que se complementan con las líneas futuras de investigación, sobre la interculturalidad con perspectiva de género como modelo educativo para combatir las desigualdades socioculturales y de género que persisten en las instituciones educativas (UNESCO-Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2016).

2.1.1.- La educación para la diversidad.

De acuerdo con Vélez (2012), para abordar la educación hay que hacerlo desde su definición, evolución, paradigmas epistemológicos y perspectivas de futuro, puesto que, sin una comprensión sobre dichas dimensiones, será complicado establecer un discurso eficaz para generar nuevas transformaciones en el campo educativo. He aquí uno de los fines de esta investigación, indagar sobre lo que se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género desde diferentes dimensiones y enfoques para poder generar mejoras en los centros escolares de infantil y primaria a partir de la comprensión y análisis del contexto, de la filosofía institucional, de los implicados en la acción y de las diversas acciones que se llevan a la práctica.

Siguiendo a este mismo autor, remontándonos al siglo XIX, el concepto de educación general mantiene una larga trayectoria ligada a la educación liberal, sin embargo, autorías como Rice (1972); Flexner (1979) y Miller (1988) (en Vélez, 2012), describen las diferencias entre ambos tipos de educación referentes a clasificaciones metodológicas, orientaciones y características teóricas. Por ello, de acuerdo con Vélez (2012, 6), nos posicionamos en una educación general preocupándose por la experiencia y desarrollo personal para la resolución de conflictos individuales y colectivos, pertenecientes al presente y al futuro. Asimismo, la educación debe involucrarse entre las diversas áreas del saber, posibilitando una mirada holística del conocimiento “reconociendo la complejidad de nuestra existencia y la unidad intrínseca de todos los elementos que la configuran y posibilitan” (filosóficos, sociales, culturales, físicos, políticos, económicos, biológicos, religiosos, psicológicos, etc.). Con ello, se obtendrá en la educación una “transdisciplinariedad como estrategia más adecuada para producir aprendizajes, conocimientos, cultura, acciones y maneras de vivir y ser que produzcan el mayor bienestar individual y sobre todo colectivo” (Ibid, 9).

Con este enfoque holístico y “transdisciplinariedad” del conocimiento, relacionado con los enfoques de esta investigación (véase apartado 3.2), podemos mirar la educación desde la interculturalidad y la perspectiva de género, que argumentamos en apartados posteriores, es decir, una educación para la diversidad centrada en el respeto a las diferencias que necesita del conocimiento mutuo entre las personas para alcanzar un bien comunitario, tanto para el presente como para el futuro de nuestra sociedad.

A tenor de esto último, consideramos que ejercer como profesional de la educación supone una de las tareas más importante y con mayor trascendencia e impacto en cualquier sociedad. Pues, en los tiempos que corren consideramos fundamental

ofrecer una educación global, integral, responsable, inclusiva, igualitaria, libre... tanto para el desarrollo académico como para la vida diaria, que pueda dar respuesta a las necesidades e intereses de una sociedad en continuos cambios (García Perales, 2012).

Cabe resaltar en este apartado siguiendo en la misma línea educativa, el informe elaborado por Delors (1996), encargado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el que la educación se defiende como herramienta imprescindible para que las personas avancen hacia valores y derechos de paz, libertad y justicia social. Una educación hacia el desarrollo a través del conocimiento de saberes y oportunidades igualitarias para toda la sociedad. En este sentido, resaltamos la idea de Smith (1798, en Vélez, 2012) acerca del concepto de educación, exponiendo que debe ser flexible, adaptarse a los nuevos tiempos y generar una ciudadanía capaz de responder a los nuevos cambios sociales.

Esta última concepción, requiere de esfuerzos por un interés común, la educación. Esto invita a la unificación de ideales de una misma sociedad. Labor compleja en la que tenemos que comenzar a reflexionar, sin conveniencias, ni intereses distintos a las necesidades actuales en educación hacia el futuro de sociedades pensadoras, libres y con derechos.

Ante esto, es obvio que la educación siempre ha mantenido un carácter muy vinculado a la ideología y política en temporada de un país. Pues, actualmente en España, estamos siendo testigos de ello, sobre todo, con la última reforma educativa aprobada por el gobierno actual, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013).

Sin querer posicionarnos políticamente en este estudio, ya que este constituye un gran tema a debate y reflexión, y ante la historicidad y complejidad de la educación, si nos preguntamos sobre, si continuamos manteniendo en nuestro país ideales partidistas distintos ¿por qué estos deben influir en la educación de la ciudadanía?

Comprensiblemente, como una de las respuestas posibles en la que pensamos, sería porque se siguen perpetuando intereses individualistas y nacionalistas con respecto al desarrollo del conocimiento de todas las personas sin la posibilidad de generar una ciudadanía mundial, de la que hablaremos más adelante.

Para Castells (1994, citado en Flecha y Puigvert, 1998, 25) "la causa principal hay que buscarla en la ofensiva antiigualitaria por parte de poderes que hegemonizaban la transición de la sociedad industrial a la sociedad informacional". Es por ello que, siguiendo a Ruiz Berrío (1994 citado en Guichot 2006, 12), debemos comprender la educación desde

[...] la historia de los procesos educativos, de los paradigmas educativos que se han ido sucediendo, de las instituciones docentes en un sentido amplio, de las mentalidades, actitudes y comportamientos en el seno de unas sociedades con unas prácticas educativas determinadas, de rol social, cultural y pedagógico del maestro, en perspectiva diacrónica, de su articulación societaria en orden a la consecución de unos logros profesionales, culturales o sociales, de los condicionantes políticos que han propiciado un peculiar ordenamiento jurídico de la educación o de la tardía escolarización de los sectores marginados.

En esta misma línea, hablamos en esta investigación de una educación teórica e idealista inscrita en el contexto de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, de género, religiosas... donde ésta se produce y reproduce con necesidad de adquirir un tratamiento interdisciplinar sobre la intencionalidad de la labor educativa. Sin embargo, a consecuencia de ello, la educación se ha ido construyendo a lo largo del tiempo a través de diversas prácticas y finalidades determinadas por la sociedad del momento.

Hablando de educación, cómo no mencionar en este apartado a uno de los admirados educadores y pedagogos contemporáneos más influyentes a nivel mundial del siglo XX y XXI dicho por diferentes autorías (Giddens, 1991, 1995; Habermas, 1992, 1998; Beck 1994/1997, Bohm, 1997), Paulo Freire (1921 – 1997) con obras como *Pedagogía del Oprimido* (1970), *Pedagogía de la Esperanza* (1992), *Pedagogía de la Autonomía* (1996) entre otras (Flecha y Puigvert, 1998)

A continuación, plasmamos diferentes aportaciones con premisas por las cuales fundamentamos la perspectiva teórica de esta investigación en torno a la educación hacia la que nos dirigimos: intercultural y con perspectiva de género en entornos educativos reglados. Concretamente, en líneas sucesivas, hablamos de la igualdad educativa a partir del derecho que tiene todas las personas, del diálogo, de la acción comunitaria, de la relación entre la escuela y la familia, del desarrollo socioeducativo y personal pleno, igualitario, reflexivo, crítico y con alternativas para decidir un bien común, del conocimiento del contexto, de la sensibilidad intercultural, de la convivencia e interacción, del reconocimiento y respeto de la diversidad...

En la publicación sobre "*Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y las Ciencias Sociales*" por Flecha y Puigvert (1998, 21-28), referenciamos "el diálogo en vez del corporativismo, la transformación en vez de la adaptación y la igualdad de las diferencias en vez de la diversidad". En este sentido la educación es entendida desde dichas premisas con las que compartimos a lo largo del discurso de este trabajo de

investigación, es decir, el diálogo, el poder de la transformación y el trabajo sobre las diferencias en el ámbito educativo.

Consideramos que la perspectiva dialógica freireana, surgida a mediados del siglo XX, constituye toda una innovación socioeducativa de la época abriendo la educación hacia lo externo, hacia la comunidad, hacia la sociedad, ya que esta dimensión del diálogo no recoge sólo las relaciones entre el profesorado y el alumnado, sino que también incluye a toda la comunidad educativa (familias, agentes socioeducativos, voluntariado, etc.) por su influencia en el aprendizaje (Borrego, 2012).

En este sentido, apoyamos la teoría de la acción comunicativa propuesta por Habermas (1981, 1987, en Flecha y Puigvert, 1998) junto con la concepción freireana del aprendizaje dialógico. Este estilo dialógico del aprendizaje engloba aspectos positivos y más globales en donde nos tenemos que plantear una acción conjunta y consensuada de todas las personas que interactúan con el alumnado. Así, si hablamos de transformaciones, contemplaríamos dos puntos esenciales para la educación: 1) la acción conjunta del profesorado, familiares, grupos de iguales, agentes socioeducativos y otros/as profesionales para la creación de condiciones de aprendizajes de y para todo el alumnado; y 2) ampliar y mejorar la formación e información de toda la comunidad educativa (profesorado, familiares, voluntariado, agentes socioeducativos y otros/as profesionales), en nuestro caso, sobre la diversidad cultural y el género tanto dentro como fuera del ámbito educativo (Flecha y Puigvert, 1998; Jordan, 2006).

En esta misma línea, consideramos imprescindible la relación entre la escuela y la sociedad, concretamente con las familias donde el alumnado también adquiere valores, en ocasiones, contrarios a los conocimientos escolares. Es por ello, la importancia de formar a las familias en temas socioeducativos actuales como son la interculturalidad y la perspectiva de género en la escuela con la finalidad de aunar pensamientos, planteamientos, enfoques y, así, conseguir esa transformación social que necesita el ámbito educativo en todos sus niveles de enseñanza, especialmente, desde niveles de infantil y primaria.

Y, hablando de transformaciones, como segunda premisa, Freire (1995, 1997, en Flecha y Puigvert, 1998), de la mano de Vigotky (1934, 1979, en Flecha y Puigvert, 1998), apunta que somos seres de transformación en vez de adaptación porque existe una relación estrecha entre el desarrollo cognitivo y el contexto sociocultural, así como a la inversa. Es decir, somos seres que transformamos el entorno para provocar un desarrollo cognitivo igualitario, idea que engloba la filosofía de las Comunidades de Aprendizajes, como exponemos en líneas siguientes.

Desde esta perspectiva, está claro que, si no se transforma tanto lo que sucede en el aula como en la calle o en los hogares del alumnado, no podremos avanzar en un desarrollo socioeducativo y personal pleno, igualitario, reflexivo, crítico y con alternativas para decidir un bien común, ya que todas las reformas educativas orientadas a la diversidad del alumnado, ya sea cultural o de género, se han concretado en un aumento de las desigualdades tanto educativas como socioculturales. Pues como nos comentan la siguiente autoría

[...] mientras tanto, muchas personas y movimientos de todas partes del mundo trabajaban seriamente en la elaboración de nuevas teorías y prácticas transformadoras. En el mismo año 1981, Habermas publicó la *Teoría de la Acción Comunicativa*. Los movimientos de mujeres transformaban las relaciones entre los géneros (Beck, 1998). Los mestizajes multiculturales generaban nuevas formas de vida. Alternativas con una orientación común que coincide con la perspectiva de Freire: el diálogo construido con las voces de todas las personas, la igualdad que incluye el derecho a la diferencia (Ibid, 1998, 26).

Como tercera y última premisa, el planteamiento de Freire está vinculado a la igualdad por derecho que tienen todas las personas, grupos, pueblos y comunidades a vivir sus propias opciones, oponiéndose a toda práctica socioeducativa "igualitaria homogeneizadora" y luchando radicalmente contra una diversidad y diferencia que subordina la verdadera igualdad en el campo educativo en la que debemos reconocer que no existe división ni distinción entre el alumnado. Desde la propuesta de Freire, lo que resulta innovador es trabajar hacia la unidad en la diversidad y diferencia para que todas las personas, sin distinción de clase social, género, cultura, edad, etc. tengan derecho a una educación igualitaria, puesto que "la diversidad no es la finalidad, es el camino para alcanzar la verdadera igualdad como objetivo básico de la educación, impidiendo que la misma se desvirtúe en homogeneidad". Debemos tener en cuenta que "cuando la diversidad suplanta del primer plano a la igualdad, se debilitan los esfuerzos por superar las desigualdades" (Flecha y Puigvert, 1998, 28).

Consideramos reseñable que una de las experiencias educativas españolas que abarca estas tres premisas y que, actualmente, están dando resultados significativos, a medio y largo plazo, son las Comunidades de Aprendizaje¹⁶.

Estas experiencias poseen toda una trayectoria socioeducativa donde se fomenta las escuelas de puertas abiertas, la transformación social, la mejora en la calidad educativa para todo el alumnado... Las Comunidades de Aprendizaje son un modelo de organización y planificación de las escuelas donde se pretende dar respuesta al

¹⁶ Referenciamos que el CEIP Andalucía, centro escolar objeto de estudio en esta investigación, se constituyó en Comunidad de Aprendizaje en el curso académico 2008 (véase apartado 2.3.2.1.2).

rendimiento académico y a los conflictos de convivencia siguiendo el enfoque dialógico de Freire, Bruner, Habermas o Vygotsky (Rodríguez de Guzmán, 2012).

Además, esta experiencia socioeducativa supone una mejora en la calidad educativa en pro de la sociedad de la información y el conocimiento previniendo y reduciendo las desigualdades existentes. Las Comunidades de Aprendizaje parten de la igualdad del alumnado, apostando por sus capacidades y haciendo partícipe a toda la comunidad educativa (profesorado, familias, agentes socioeducativos, otros profesionales...) para alcanzar su finalidad. En sí es una propuesta que se aleja de la educación compensatoria del alumnado con “déficit y/o necesidades” sino combatiendo por una transformación en la enseñanza que reciben (Elboj et al. 2002, mencionado en Rodríguez de Guzmán, 2012).

Según el Centro de Investigación Social y Educativa (CREA, 2011) el diálogo igualitario, la interacción entre individuos y grupos y la participación de toda la comunidad educativa en la organización y funcionamiento de los centros educativos constituyen los ejes en torno a los cuales giran todas las actuaciones educativas de éxito que se aplican actualmente en las Comunidades de Aprendizajes. Por esta razón surgió este proyecto como movimiento educativo centrado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) cimentadas en pruebas y confirmaciones científicas con la finalidad de responder a los nuevos retos sociales, posibilitando oportunidades educativas igualitarias y trabajando por la cohesión grupal. Pues, aunque no es considerado un modelo educativo teórico, en la práctica se evidencia la mejora del aprendizaje del alumnado dado el aumento de la participación de toda la comunidad educativa dentro de la escuela (Flecha y Soler, 2013; Morlà 2015 en Jiménez y Rodríguez, 2016).

Sin embargo, para Rodríguez de Guzmán (2012) la finalidad de estas experiencias socioeducativas es un tanto ambiciosa, ya que no debemos conformarnos con adaptaciones curriculares al contexto en cada barrio o población, método que convierte a la escuela en cómplice segregadora y agente protagonista de la perpetuación de las desigualdades. Sino pensar en la escuela como agente de cambio y de transformación del entorno educativo y social, entrando a la vez en el entorno familiar para alcanzar un mismo objetivo, aprovechando las potencialidades del profesorado, alumnado, agentes socioeducativos, padres y madres y compartiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, en la calle y en los hogares.

Por otra parte, pero en la misma línea educativa centrada en la igualdad para con la mejora de la calidad educativa, apuntamos un segundo trabajo sobre *“La sensibilidad intercultural en Paulo Freire”* por Agudelo y Estupiñán (2009), al que nosotros dada

esta investigación le sumamos la perspectiva de género. A través de las distintas obras sobre pedagogía, podemos ver reflejados principios no solo interculturales sino también con perspectiva de género en sus teorías y prácticas de la enseñanza como son la curiosidad profunda, el pensamiento crítico y de frontera, el diálogo de saberes y la preocupación por los/as demás.

En relación al fomento de la curiosidad profunda como una de las cualidades de la sensibilidad intercultural, la teoría educacional freireana nos habla de la necesidad de relacionarnos los/as unos/as con los/as otros/as, no desde la mera coexistencia de sujetos sino desde la interrelación y convivencia entre todas las personas. En el ámbito educativo, la enseñanza y el aprendizaje es un diálogo continuo a través del cual el alumnado debe comprender y reflexionar con el objetivo de crecer y desarrollarse en su realidad cambiante (Agudelo y Estupiñán, 2009).

[...] El dialogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (Freire, 1998, 101).

En este sentido, desde este enfoque educativo de convivencia e interrelación donde brotan el intercambio de saberes, costumbres y conocimientos es lo que permite la fluidez de la cultura y, a su vez, la construcción social del género dando paso a la interculturalidad con perspectiva de género (Panikkar, 2006). Es la propia curiosidad de las personas la que ofrece el desarrollo de diversas habilidades para ser persona, para aprender, para pensar y para decidir lo que influye, afecta y/o perjudica en la adquisición de conocimientos. Por ello, la propuesta de Freire (1998) es crear un espacio pedagógico y democrático para que el alumnado vaya creciendo a medida que su curiosidad crece día a día, poniendo límites éticos asumidos por él mismo, sin derecho a penetrar en la privacidad de nadie e incluso a exponerla a los/as demás. Un ejercicio de la curiosidad totalmente relacionado con el enfoque intercultural y con perspectiva de género que presentamos en este trabajo, partiendo de valores como el respeto a la diferencia (Agudelo y Estupiñán, 2009).

El hecho de la curiosidad conlleva hacia un pensamiento crítico en el que se busca la reflexión y la problematización de la educación con la idea de que sirva como clave fundamental de cambio y transformación, ya que

[...] si bien el desarrollo y cultivo del pensamiento crítico se da en todo tipo de escenarios, es la escuela el más propicio, aunque se le acusa de no haber cumplido con esta finalidad al enfatizar la memorización y la reproducción de información (Campos, 2007, 13).

En este sentido, la escuela debe constituir un espacio abierto de enriquecimiento personal y social en la que la participación y la comunicación de toda la comunidad educativa se refuerce para un intercambio diario de saberes, experiencias, acontecimientos, comportamientos, con carácter vivencial. De esta forma, permitiríamos la transmisión de valores interculturales y con perspectiva de género desde dentro hacia afuera y desde afuera hacia dentro, posibilitando la reflexión ante ellos, ante la diferencia y la diversidad, ante situaciones problematizadoras que afectan al ámbito socioeducativo, ante la realidad y la utopía en la enseñanza y el aprendizaje. Esto es lo que llama Freire el pensamiento crítico y de frontera (Agudelo y Estupiñán, 2009).

Como último eslabón intercultural expuesto en las obras freireana, al que desde esta investigación se la ha añadido la perspectiva de género, señalamos el reconocimiento y respeto a la diversidad de saberes, igualmente referente al diálogo y a la preocupación por los/as demás (Ibid, 2009). Con esto queremos indicar que en el ámbito educativo no sólo es el alumnado el que recibe el conocimiento, también es el profesorado el que obtiene la experiencia y el pensamiento de los/as educandos/as a partir de sus propios intereses y necesidades construidas desde lo social, lo cultural, lo familiar y lo personal. Pues para esta investigación, como parte de la interculturalidad y la perspectiva de género, la dialogicidad es fundamental, ya que

[...] El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educando a través del dialogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas Freire (1998, 86).

Esta visión recalca el valor “del otro”, como germen del quehacer educativo, puesto que la relación entre todos/as los/as miembros de la comunidad educativa, gracias al diálogo, nos permite el encuentro intercultural y con perspectiva de género hacia la transformación de escenarios diversos, como son los centros escolares.

Paulo Freire, en toda su trayectoria, apuesta por una educación liberadora, pensadora, dialógica, igualitaria... enseñándonos que se puede luchar toda la vida a favor de los mismos ideales, incluso cuando los tiempos lo hacen más difícil. Nos envuelve en una pedagogía crítica que transforma las dificultades socioeducativas y culturales en oportunidades y posibilidades. Una educación totalmente precursora y en línea con las actuales aportaciones comunicativas, educativas, de intervención e investigación en las Ciencias Sociales. En sus obras podemos leer esperanza, sueños posibles y caminos realistas para obtener una transformación teórica y práctica en la educación, tarea

difícil en la que debemos estar todos/as de acuerdo. Entender de forma crítica la realidad y transformarla, fundar un diálogo común con voces diferentes y alcanzar unidad en la diversidad en base a la igualdad son temas fundamentales tanto del presente como del futuro en las Ciencias Sociales (Flecha y Puigvert, 1998).

A modo de resumen de este primer apartado y tras leer otras investigaciones consultadas relacionadas con la misma temática, consideramos relevante destacar que el rendimiento escolar está dependiendo menos de lo que ocurre dentro de la misma clase y más de la relación entre el aula, el alumnado y otros ámbitos donde las interacciones entre el alumnado y la vida social son fundamentales (Flecha y Puigvert, 1998). Es por ello, que apostamos con esta investigación por el fomento de escuelas abiertas a la comunidad, escuelas inclusivas e interculturales con perspectiva de género donde puedan participar toda la comunidad educativa, donde se le ofrezca una oportunidad de aprender a aprender, a transformar o tan sólo mejorar, en la medida de nuestras posibilidades, el contexto que nos rodea y el futuro del alumnado convertido en ciudadanía plena y de/por derecho.

2.1.1.1.- La globalización como una fuente de diversidad cultural.

Los continuos movimientos de personas han sido, son y serán un hecho histórico, sociocultural, económico y político, surgido, en cierta medida, para la búsqueda de mejores condiciones de vida. Actualmente, nos seguimos encontrando ante un periodo de crisis global donde la economía y el mercado toman un papel muy relevante. Esta realidad migratoria no depende de factores estructurales a nivel mundial, sino que, además, entra en juego la situación de precariedad y vulnerabilidad de cada país, de cada grupo y de cada individuo (Montero, Boquet y Martínez, 2011).

Los movimientos migratorios son considerados transnacionales y todos sus elementos (sociales, culturales, económicos, políticos, de información y comunicación) afectan transversalmente a todas las clases sociales, a toda la comunidad, indiferentemente de la procedencia de sus individuos (Solé y Cachón, 2006). En esta misma línea, los movimientos migratorios, a nivel internacional, de acuerdo con Hidalgo (2007), poseen una multicausalidad desde diferentes ámbitos, por un lado, la economía en sus dimensiones (macro y micro), y por otro, la encrucijada de lo social, político y cultural, que obliga a la ciudadanía a migrar al encuentro de una mejora futura.

En este sentido, el factor de la economía constituye el argumento central del incremento de los flujos de entrada y salida de hace décadas, pues "hemos dejado de hablar de economía internacional para hablar de economía mundial" (Ibid, 2007, 9). Es aquí, desde lo económico, cuando comienza a poseer un rol imperante la globalización

entendida como proceso que “engloba los cambios de las sociedades avanzadas contemporáneas, en términos de expansión capitalista basada en la creciente difusión de las nuevas tecnologías de la comunicación y el transporte, además de la competencia (económica, industrial, comercial) entre países” (Solé y Cachón, 2006, 19).

De esta misma forma, la globalización está vinculada a la economía, pero también afecta a otros niveles de la ciudadanía como en la forma de vida, los patrones de consumo, las posibilidades profesionales, las redes de apoyo y sociales, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la accesibilidad a la sanidad y a un sistema educativo por derecho, etc.

Ante este escenario y en concordancia con lo expuesto por Solé y Parella (2003, citado en Solé y Cachón, 2006, 26) debemos establecer la “construcción de una nueva ciudadanía, supranacional y pluricultural” en la que se tenga en cuenta la presencia de personas con diferentes “culturas, religiones, tradiciones convivenciales y de gestión de la vida pública”.

Todos estos ámbitos (educativo, social, cultural, político, económico...) inmersos en la era de la globalización y en procesos migratorios comprenden la coexistencia de una diversidad, sobre todo, cultural en los centros escolares, como reflejo de la actual sociedad heterogénea. Pues, concretamente en España el alumnado extranjero y/o de minorías étnicas conforma una realidad multicultural en las escuelas desde el aumento de población extranjera desde hace décadas (García-Cano, Márquez y Agrela, 2008; Antolínez, 2011). En Argentina, una realidad multicultural por la presencia de alumnado perteneciente o descendientes de pueblos originarios y población extranjera (Reyna, 2007, en Rodríguez e Iturmendi, 2013).

En esta época globalizada, los contextos multiculturales, como son las escuelas españolas y argentinas, tal y como hemos expuesto en el apartado justificativo de esta investigación (véase apartado 1.1), siguen siendo un reto anclado para obtener una educación de calidad, debido al surgimiento de nuevas necesidades socioeducativas y culturales que emergen de los avances continuos en las sociedades.

Sucintamente, podemos decir que el alumnado extranjero, originario y/o de minorías étnicas, siguiendo a Cárdenas-Rodríguez y Terrón-Caro (2011), en su incorporación al sistema educativo suele provenir de situaciones adversas (procesos de escolarización durante el curso, necesidad de hábitos escolares, obstáculos con el idioma, problemas de orientación y aceptación interpersonal...), lo que supone un gran inconveniente en su promoción y permanencia en la enseñanza. Si a ello, le añadimos las situaciones de

rechazo, discriminación, segregación y conflicto sociocultural, los/as menores de origen extranjero, originario y/o de minorías étnicas se encuentran en un alto grado de vulnerabilidad. Por ello, hoy por hoy, concretamente, las naciones que nos ocupa en esta investigación, España y Argentina, deben dar respuestas, no sólo educativas, sino también sociales y culturales para luchar contra las desigualdades existente en las escuelas, ya no solo culturales sino también de género.

Al hilo con el apartado, por la llegada de un alumnado diferente (extranjero, originario y/o de minoría étnica) a las escuelas, nos preguntamos a qué fue debido que se pusieran en marcha acciones para atender a la diversidad por ser diferente el alumnado. Pues, si la diferencia y la diversidad cultural es parte de nuestra idiosincrasia humana, como exponen multitud de autorías (Bartolomé, 2002; Aguado, 2004; Castaño, 2009; Ballesteros et al., 2014; Olivencia y Pedrero, 2015), a qué se debe que trabajemos en las escuelas para gestionar una calidad educativa en base al alumnado de origen extranjero, originario y/o de minorías étnicas. Es la pescadilla que se muerde la cola.

Es obvio que diversos y diferentes somos los seres humanos desde siempre, pero siempre con un trato distinto en los ámbitos sociales, culturales, educativos, políticos, económicos, religiosos... "la diversidad, no es algo que surge en nuestra sociedad en estos momentos, ha existido siempre, aunque con diferentes tratamientos según las épocas históricas" (Castaño, 2009, 405). Esto tiene multitud de lecturas como, por ejemplo, la construcción de una herencia histórica sociocultural y política bastante compleja que da paso a la formación de estereotipos y prejuicios adquiridos de forma directa o indirecta a través de la educación y la cultura.

De acuerdo con Ballesteros et al. (2014, 99) "la diversidad humana siempre está presente y se deriva de las diversas situaciones sociales, educativas, económicas, lingüísticas, religiosas en las que viven los estudiantes y sus familias". Por ello, desde la escuela se hace imprescindible una estrecha vinculación con el entorno del alumnado y su familia, "saber quiénes son y ser cómplices con ellos" desde y por la enseñanza y el aprendizaje de todos/as.

En este planteamiento de ser cómplices juega un papel muy importante la construcción de la identidad del alumnado. Pues de acuerdo con Llorent y Terrón (2013) es en la familia donde se construye y moldea la identidad del/a menor por medio de su propio modelo cultural intrínseco, que conlleva, a su vez, una determinada jerarquía de normas, valores, creencias, aptitudes, capacidades... a la hora de participar en el contexto socioeducativo donde están inmersos.

“Habitualmente es la familia quien sitúa al niño en un contexto determinado con unas costumbres, tradiciones y cultura que lo envuelven” (Llorent y Terrón, 2013, 38).

Teniendo en cuenta la diversidad cultural que está presente en el contexto educativo, en general, diferentes proyectos de investigación del Grupo Inter (Aguado et al., 1999; 2010; 2014) indagan sobre la eficacia y eficiencia de la escuela, como institución con respecto a la diversidad cultural del alumnado, y analizan prácticas interculturales desarrolladas en las instituciones de educación obligatoria. No obstante, en palabras de Castaño (2009), no podemos actuar dentro de una escuela intercultural sin que las acciones que se pongan en marcha en su seno tengan en cuenta la diversidad de todo el alumnado matriculado y no nos pongamos a reflexionar sobre estrategias y actuaciones para poder gestionar la diversidad y la diferencia. No se trata de la institución educativa, en sí, sino de la educación que, como proceso de transformación socioeducativo, proporciona los/as docentes al alumnado a través de su práctica diaria en cuanto a pensamiento, actitudes y comportamientos. Por ello, en esta investigación no queremos plantear la diversidad cultural como una atención específica, sino como una forma de gestión abierta para trabajarla en las aulas.

[...] Desde una narrativa histórica, la revisión de la construcción de la diversidad como estructura de composición de grupos requiere, en consecuencia, ser planteada desde las visualizaciones de la diferencia. No en vano, la diversidad, como concepto y práctica, se ha ido construyendo a lo largo del siglo XX con la integración de distintas acepciones al término, ampliando con este proceso su significación semántica (Collelledemont y Padrós, 2009, 750).

En esta misma línea, desde la diversidad y diferencia que planteamos en este apartado e inmersa en los centros escolares, necesitamos actuar para dar respuesta a las desigualdades socioculturales y educativas que surgen y se perpetúan en función a la cultura y al género (Calvo y Picazo, 2016). Alternativas que faciliten que cada alumnado forme parte de la escuela a partir de sus propias características, potencialidades, necesidades e intereses. Para Castaño (2009) dichas propuestas educativas sólo pueden ofrecerse desde un marco intercultural e inclusivo para:

- Favorecer la igualdad de oportunidades, que todos/as tengan la oportunidad de alcanzar el desarrollo máximo de sus posibilidades, el máximo desarrollo de sus capacidades.
- Proporcionar una educación personalizada adaptada a las características individuales de cada uno/a.
- Fomentar la solidaridad y la cooperación entre el alumnado propiciando el trabajo colaborativo y cooperativo.
- Mejorar la calidad y eficacia del Sistema Educativo.

Sin embargo, cuando trabajamos en pro de la igualdad porque aún persisten las desigualdades culturales y de género en el ámbito educativo, no pensamos que sea una tarea compleja de repensar y reflexionar sobre lo que estamos haciendo o defendiendo, sino que luchamos para conseguir unos objetivos comunes. No obstante, caemos en el error de negar o anular la igualdad cuando trabajamos en el campo de la diferencia y lo diverso. En palabras de Flecha y Puigvert (1998, 27) existen dos formas de negarla

[...] una es a través de una concepción homogeneizadora que trata de imponer a todos un mismo modelo educativo, lo cual asegura la superioridad de resultados académicos de los pueblos, grupos y personas dominantes. La otra es afirmar como primer objetivo la diversidad, con lo cual se llega incluso a valorar como positivo que el alumnado de grupos excluidos no aprenda lo que exige actualmente la sociedad de la información, incluso alabando cómo se “salen del sistema”. Las reformas de la diversidad han generado dobles lenguajes en muchos especialistas de educación.

Por ello, desde esta investigación entendemos la diversidad desde el respeto y el reconocimiento de las diferencias en contra de las desigualdades que de ellas se genera, pues la desigualdad es una construcción y, por consiguiente, producto sociocultural y educativo (Hidalgo, 2009 en Aula Intercultural, 2016). Sin embargo, ¿por qué se perpetúan las desigualdades culturales y de género? Ante esta pregunta consultamos el Informe Mundial sobre Ciencias Sociales (UNESCO, IDS y CICS, 2016) titulado *“Afrontar el reto de las desigualdades y traza vías hacia un mundo justo”*. En este informe se trabaja siete aspectos de la desigualdad. En cambio, para esta investigación, hacemos referencias a dos de ellos, a saber, lo social y lo cultural. Con desigualdad social se apunta a las “diferencias entre el estatus social de distintos grupos de población desequilibrio en el funcionamiento de los sistemas de educación, salud, justicia y protección”. La desigualdad cultural se entiende como aquellas discriminaciones basadas en el género, la étnica, la religión, la discapacidad y otras identidades grupales (UNESCO, IDS y CICS, 2016, 5). Ante estas dos dimensiones de la desigualdad, queremos señalar que también guardan relación entre sí, y entre las otras que solo nombramos: económica, política, territorial, cognitiva y de conocimientos. Aunque solo nos centremos en la social y cultural, también consideramos pertinentes reflexionar sobre los otros cinco aspectos a considerar en la desigualdad.

Según dicho informe, la diversidad cultural es una de las formas más tenaces de las desigualdades e injusticias, y que entrecruza múltiples aspectos sociales discriminatorios, entre los que destacamos la cuestión del género. También, en la actualidad, la justicia y la desigualdad social son cuestiones en debates en artículos de

revistas especializados. Sin embargo, antes de exponer algunas conclusiones relevantes de este informe sobre la desigualdad, profundizamos en las consecuencias de las desigualdades.

[...] ¿Cuáles con las consecuencias de las desigualdades presentes y futuras? La pluralidad de desigualdad entrecruzadas hace que sus consecuencias sean también múltiples y entrelazadas; y el entrecruzamiento de las diferentes dimensiones de la desigualdad implica que con frecuencia sean difíciles de distinguir las causas y los efectos de las propias desigualdades (UNESCO, IDS y CICS, 2016, 9).

A tenor de las circunstancias de las desigualdades, debemos comprender también las causas para trabajar en ellas, creando medidas en las que se reduzcan, en nuestro caso, las desigualdades sociales y culturales que se perpetúan en los centros escolares (Calvo y Picazo, 2016).

Una de las acciones globales y actuales para afrontar las desigualdades son los Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), proclamados en septiembre de 2015, los cuales conforman la Agenda 2030 para “que nadie se quede atrás” en las que los gobiernos participantes, a nivel mundial, se comprometen a actuar en el ámbito de las desigualdades, persiguiendo una pluralidad de objetivos conexos entre sí que exigen una acción combinada en materia de políticas con la finalidad de cumplirlos, tal y como exponemos en la figura siguiente.

Figura 1. Interacción del ODS 10 y los demás ODS.



Fuente: Informe Mundial sobre Ciencias Sociales, 2016.

Conforme a lo comentado, a continuación, exponemos algunas consideraciones de mejora a la hora de trabajar la diversidad desde el respeto a las diferencias en contra de las desigualdades culturales y de género que se siguen persistiendo en entornos educativos.

2.1.1.2.- La educación de hoy con mejoras educativas interculturales.

En línea con el apartado anterior y con la finalidad de avanzar en la educación, en el año 2000, durante la Asamblea General de las Naciones Unidas (constituida por 189 países), se aprueba los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) con 21 metas específicas, comprometiéndose su logro antes del 2015. Entre ellos figura el denominado “Lograr la enseñanza primaria universal”, el cual, a fecha de 2015, ha alcanzado un significativo progreso en la escolarización del nivel primario. Ante los resultados mundiales obtenidos, se plantean en el 2015 nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible¹⁷ (ODS) para la Agenda Mundial 2030. Esta vez son 17 objetivos con 169 metas, necesariamente aplicados de manera integrada para su logro y a nivel mundial, como puede verse en la figura 1. Entre los 17 se considera la educación de calidad, la igualdad de género, reducción de las desigualdades y paz, justicia e instituciones sólidas (Naciones Unidas, 2015).

En la misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) se propone una “*Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*”¹⁸. En esta propuesta se promueve el ejercicio del derecho a la educación, la garantía de paz y la convivencia a partir de cuatro desafíos relacionados entre sí, a saber, la educación para superar la pobreza, la educación para contribuir a la reducción de las desigualdades, la educación para promover una mayor inclusión social e integración cultural y la educación como contribución a una mayor cohesión social y prevención de la violencia.

Se puede decir que, a fecha de 2017, más que objetivos se plantean utopías hacia las que se debe tender y desarrollarse todos los esfuerzos de nuestra sociedad, defendiendo y trabajando por una educación que permita participar en pie de igualdad y que posibilite un proceso de enseñanza-aprendizaje permanente. Por ello, es necesario trabajar en esta línea y formar actores socioeducativos¹⁹ que deseen

¹⁷ Para más información sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) formulados para la Agenda 2030 puede consultar el siguiente enlace <http://www.undp.org/content/undp/es/home.html>

¹⁸ Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe /EPT/PRELAC).

¹⁹ Con actores socioeducativos, nos referimos a profesionales con pensamiento crítico, sobre todo, con capacidades y actitudes necesarias para analizar la información que caracteriza el entorno donde se interviene tomando conciencia crítica de la pluralidad que adquiere el conocimiento para romper con el

compartir y apuntarse a esta utopía de la educación (Pérez Serrano, 2010). Esta misma autora, manifiesta que para alcanzar esta educación de calidad para todos y todas hace falta superar determinadas formas heredadas y progresar hacia otras formas socioeducativas que permitan completarla y mejorarla, con mayores márgenes de igualdad y de interconexión educativa. Es decir, implantar nuevos enfoques metodológicos, dejando atrás la tradicional escuela academicista.

Como es bien sabido, todo proceso educativo requiere de consensos sobre aspectos básicos de la educación dentro del contexto donde se desarrolla la intervención, de la implicación de protagonistas y de la puesta en marcha de toda una serie de recursos (materiales, humanos, económicos). Sin embargo, como expresa Pérez de Guzmán (2010), la educación, además, a largo plazo, supone fomentar una ciudadanía mundial y una sociedad civil activa, desde una perspectiva basada en la justicia y en la solidaridad, sin olvidar los derechos fundamentales del ser humano. De esta forma, de acuerdo con Peters (1969 en Pérez de Guzmán, 2010, 4), en todo proceso educativo influye el proceso de enseñanza-aprendizaje, definido como un proceso caracterizado por ser “integral, participativo, práctico, respetuoso, tolerante, solidario, vanguardista y renovador”.

Referenciando la concepción de ciudadanía mundial²⁰ (UNESCO, 2016) y en relación a la calidad educativa tomamos el trabajo de González et al. (2005) sobre la ética intercultural como herramienta para formar a una ciudadanía mundial, entendida esta como aquella ciudadanía en la que debemos cooperar para construir una sociedad democrática más justa y concienciarnos de la incorporación de nuevos roles ante los desafíos que nos plantea la globalización. Ante esto, uno de los ejes fundamentales en donde actuar es en el ámbito educativo, pero no el único. No podemos señalar como única responsable de la formación de la ciudadanía ni de las problemáticas sociales a la educación, pero sí podemos comenzar a trabajar desde ella a través de la interculturalidad para formar una ciudadanía en democracia, es decir, consideramos necesario que desde la educación se asuma el reto de formar a alumnado ético, capaz de reflexionar sobre sus prácticas morales y que, a su vez, sea capaz de comprender las del otro, las del diferente.

Una ciudadanía de la información, el conocimiento, la comunicación y la comprensión teniendo como base la dialogicidad y la interrelación entre todas las personas ante las realidades inminentes que nos deja el fenómeno de la globalización, como se ha

pensamiento único y proponer alternativas y estrategias epistemológicas, didácticas y pedagógicas renovadas e innovadoras para el ámbito escolar (Agudelo y Estupiñán, 2009).

²⁰ Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar al educando para los retos del siglo XXI (UNESCO, 2016)

comentado en apartados anteriores. Añade Cortina (2004, en González et al., 2005) que educar en la globalización supone no sólo tener una ciudadanía bien informada, sino además prudente en las decisiones y elecciones que se toman en la vida desde un profundo sentido de justicia y solidaridad.

En este sentido, se toma la interculturalidad como aquella contribución a la convivencia en diversidad de valores, actitudes y comportamientos, de tal forma que se conozca y reconozca una democracia pluralista. Así, tanto con la ética como con la interculturalidad podremos formar una ciudadanía justa y consciente de la realidad que nos rodea para poder intervenir en ella con valores y derechos democráticos y humanos, fundamentalmente (González et al., 2005).

En línea con lo escrito, la educación constituye todo un proceso de socialización de las personas a través del cual aprendemos, asimilamos y recreamos lo que el contexto nos aporta. Implica una concienciación sociocultural y conductual donde las recientes generaciones desarrollamos nuevas construcciones mentales, estilos de acción y reacción, aprendemos a enfrentarnos a los nuevos desafíos, generamos nuevas respuestas y aprendemos a diseñar soluciones adecuadas a las demandas de la sociedad (Pérez de Guzmán, 2010).

El planteamiento expuesto lo consideramos de gran interés por su relevancia en el campo de la educación para con la ciudadanía, puesto que configura la necesidad urgente de reflexionar y replantearnos no sólo desde qué mirada contemplamos la ciudadanía según un modelo de sociedad concreto, sino además repensar en los nuevos roles correspondientes a la educación para que ninguna persona se encuentre en situación de riesgo, exclusión, discriminación, vulnerabilidad... dentro de cualquier sistema social, cultural, educativo, político, de la información, etc. (González et al., 2005).

En cambio, según la Red IRES (2010), a través de su informe titulado "No es Verdad"²¹, se pueden destacar algunas de las carencias en la educación reglada para la sociedad actual como son:

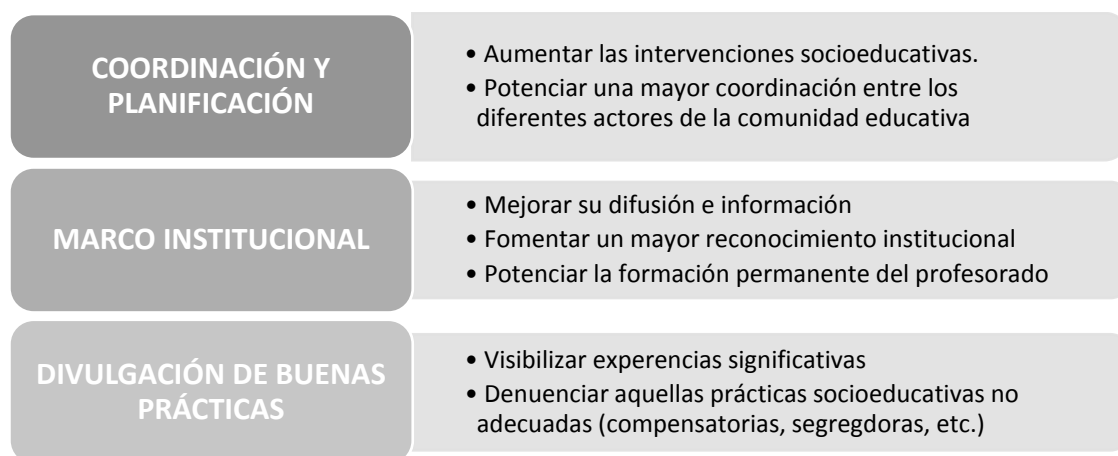
- La transmisión directa de contenidos inconexos, desfasados e irrelevantes tanto para el alumnado como para el profesorado.
- La persistencia de un aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico a lo largo de todo el proceso escolar.

²¹ Red IRES - Investigación y Renovación Escolar de la Universidad de Sevilla. "No es Verdad" documento difundido con el apoyo de docentes, familiares y estudiantes, llegando así a un acuerdo sobre las no verdades de la escuela española que distorsiona la realidad.

- La evaluación selectiva y sancionadora centrada en los resultados del proceso, cuyo objetivo no es la adquisición del conocimiento, sino la memorización de la información.
- La realización de gran cantidad de deberes y tareas que amplía la jornada escolar.

Las carencias planteadas muestran algunas de las características de la educación reglada anclada en contenidos y métodos obsoletos. En esta misma línea, Escudero y Mesa (2010, 136), exponen que es de carácter generalizado la existencia de una insuficiencia de metodologías activas y participativas en el aula, es decir, “aunque la legislación ha ido evolucionando y cambiando no se ha logrado una modificación en las metodologías de aprendizaje, ni un plan efectivo de formación y reciclaje continuo para el profesorado”. No obstante, si en todo momento se habla sobre las carencias metodológicas para una educación de calidad e igualdad, a nivel general, la forma de ver la educación desde la diversidad y diferencia para actuar en contra de las desigualdades socioculturales y educativas que perpetúan en función a la cultura y al género en los centros escolares (Calvo y Picazo, 2016), basada en la interculturalidad posee también multitud de correcciones en su metodología y práctica socioeducativa realizada hoy en día en los centros escolares. Así, siguiendo a la misma autoría y para una mejor comprensión, a continuación, se expone un esquema sobre los posibles y diferentes dimensiones con sus diversas necesidades detectadas en el ámbito tanto de la educación como de la práctica intercultural:

Figura 2. Esquema sobre necesidades educativas intercultural.



Fuente: adaptación a partir de Escudero y Mesa, 2011.

De acuerdo con el esquema anterior, continuamos visibilizando la existencia de carencias en cuanto a las metodologías socioeducativas desarrolladas en los centros escolares para el funcionamiento de actuaciones que puedan alcanzar una educación de calidad enfocada en la interculturalidad como modelo educativo. Así, en línea con las citadas autorías, se considera que aún hay mucho que conocer, reflexionar,

analizar, plantear, llevar a la práctica y evaluar con respecto a la educación intercultural en las aulas de las escuelas infantiles y de primaria, tal como exponemos en apartados sucesivos.

Poder llegar a la universalidad de la educación y la interculturalidad, no es labor sólo de las instituciones educativas y socioculturales, sino de todas las entidades, grupos y personas inmersas en el ámbito escolar. Visto y comprobado, aunque poseemos multitud de documentos oficiales y legales para atender y gestionar esta temática, aún nos queda mucho camino por recorrer en el campo de la práctica. Hay que partir, para ello, de una concienciación ciudadana de la vida pública para que se pueda adquirir con normalidad las diferencias socioculturales y educativas. Tal y como expone Delors (1996, 20), existe una tensión en torno a lo universal y lo singular de la educación,

[...] la mundialización de la cultura se realiza progresivamente pero todavía parcialmente. De hecho, es inevitable (...) olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, amenazada, si no se presta atención, por las evoluciones que se están produciendo (...) La educación básica es un problema que se plantea, lógicamente, en todos los países, incluidos los industrializados. Desde este nivel de la educación, los contenidos tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría de conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida.

En julio del 2010, aprobado por el Consejo de Ministros de España se publica un documento denominado "Objetivos de la Educación para la década 2010 – 2020" (Plan de Acción 2010 – 2011. Ministerio de Educación de España, 2010, 25). En este escrito, ponen de nombre a uno de sus objetivos: "Educación inclusiva, diversidad e interculturalidad: Derecho a la diferencia con diferencia de derechos". Además, se especifica

[...] Si bien en nuestro país se han realizado avances legislativos importantes en los últimos años en materia de educación, igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal, debemos seguir avanzando en la aplicación práctica de estos principios hasta conseguir una verdadera inclusión educativa.

Asimismo, se expresa el deber de garantizar la educación inclusiva, el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad y el establecimiento de los medios y recursos necesarios para que los centros educativos puedan asegurar la plena incorporación e inclusión del alumnado en condiciones de igualdad de oportunidades. Sin embargo, ante la realidad multicultural presente en las aulas, podríamos destacar que existe aún cierta ambigüedad en relación al término de educación intercultural, aunque en la

mayoría de las ocasiones es el término más usado. No obstante, hay que saber distinguir entre qué es lo que se entiende por educación intercultural y en qué se diferencia de la educación multicultural.

En este sentido, las sociedades multiculturales se caracterizan por la “coexistencia de distintos grupos étnicos, con escaso conocimiento de los demás, y además con una percepción de los otros basada en estereotipos y prejuicios”, normalmente negativos (no tienen educación; vienen a quitarnos el trabajo; no son higiénicos; hacen mucho ruido; son conflictivos...). A esto último, se le añade que cada individuo puede poseer también diferentes formas de entender la realidad, de relacionarse y de saber comunicarse (Amador y Musitu, 2011, 79).

Concretamente, ya en los años noventa, De Miguel (1995) puntualizó varios ítems para entender una educación multicultural. Dicha educación multicultural se centraba solamente en centros escolares con presencia de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas, donde se aplicaba programas para la mejora del rendimiento escolar de este alumnado específico con la finalidad de promover el pluralismo cultural, reconociendo de esta manera la igualdad de derechos de todas las culturas en el acceso a una educación.

En contraposición de lo sugerido con respecto a la educación multicultural en los centros escolares, puede observarse diferentes opiniones que giran en torno a la educación intercultural. Siguiendo a Olmos (2004) a partir de su análisis crítico del discurso político acerca de la educación intercultural, podemos hacernos una idea de qué es lo que se entiende por dicha educación y qué elementos se destacan dentro de la misma desde el ámbito político. Así, esta autora, cuando habla de educación intercultural resalta que:

- Surge la necesidad de pasar de una concepción multiculturalista de la educación a una concepción intercultural, dejando atrás medidas concretas únicamente en escuelas con alumnado extranjero y/o de minorías étnicas.
- Existe un reconocimiento de que no se puede asimilar a las nuevas culturas que entran en contacto con la sociedad de acogida.
- Existe conciencia de que la educación intercultural es un proceso que supera el mero ámbito escolar.
- No se trata simplemente de introducir nuevos contenidos en los temarios, sino de abordarlos con una determinada actitud o idiosincrasia, aplicando los valores y principios propios de nuestro sistema educativo.
- Existe una identificación entre educación compensatoria y educación intercultural.

- Por último, una educación intercultural ha de poner énfasis en promover la convivencia entre individuos y grupos.

Además, de acuerdo con las aportaciones de diversa autoría y en línea con la teoría freireana (Sánchez Fernández, S., et al., en Amador y Musitu, 2011, 65) se entiende lo “intercultural como un horizonte del diálogo en el que se construye la capacidad del conocimiento y respeto hacia lo diferente, partiendo del entendimiento y respeto de lo propio”. Además, no se trata del mero contacto entre diferentes culturas y grupos, sino de un continuo de relaciones de intercambio que dan lugar a nuevas aportaciones socio – culturales, distintas de las originarias de cada grupo o persona y a la vez integradoras de ellas.

En esta línea, De Miguel (1995) nos indica algunas características claves de la educación intercultural como el intercambio entre culturas, como un valor positivo que enriquece a todas las sociedades, posibilitando educar en el conocimiento mutuo, comprensión, diálogo y respeto hacia todas las culturas, superando la mera coexistencia de las mismas (multiculturalismo).

Casi una década después, Aguado (2004, 41) define la educación intercultural teniendo en cuenta las siguientes características

[...] a) las diferencias son dinámicas y cambiantes, constituyen la norma y el foco de la reflexión educativa; b) va dirigida hacia todo el alumnado y miembros de la sociedad; c) como objetivos se plantea el logro de la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas y la superación de la discriminación y el racismo; d) contribuye a la cohesión social y tiene como meta una educación de calidad para todas las personas; y e) como fin, toma la escolaridad como medio para conseguir una vida digna.

Para profundizar en la concepción de lo que se entiende por educación intercultural, Galino (1990) y, posteriormente, Aguado (1997) detallan principios interculturales generales:

- Promover el respeto por todas las culturas aceptando modos de pensar diferentes y otras formas de vida.
- Ningún problema ocasionado por la diversidad cultural de la población tiene una solución unilateral.
- Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto.
- Se desarrolla un esquema conceptual y transcultural para demostrar que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas.
- Introduce innovaciones en todos los niveles y dimensiones educativas formales e informales.

- Supone un cuestionamiento de las medidas políticas educativas y sociales destinadas a asimilar a las minorías culturales hacia la cultura mayoritaria.

En el campo educativo, la interculturalidad adquiere un matiz diferente que alude a la integración no sólo en el currículum escolar de la diversidad de culturas existentes en cada centro o aula, con el objetivo de que formen parte de los contenidos curriculares de todo el alumnado, sino también la inclusión de la diversidad y la diferencia en la institución y comunidad educativa desde donde se trabaja para mejorar la educación de todos (Mesa y Sánchez, 1996). De esta manera, para Bennet (2001) la educación intercultural es un método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas y, que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente.

Otro aspecto a considerar para esta investigación es el diseño y elaboración de la documentación que marca el carácter institucional de los centros escolares como instrumentos oficiales dónde se especifica los objetivos a cubrir y el planteamiento educativo, entre otros. En este sentido, los centros escolares deben no sólo contemplar el principio general de respeto a la diversidad y a la diferencia, sino reflejar de forma más concreta de qué manera gestionar la diversidad cultural en el aula, es decir, en palabras de Rodríguez Izquierdo (2011), se debe especificar

[...] cómo se incorpora en el currículum el conocimiento de otras realidades culturales y sociales diferentes, cómo se mejora el nivel de competencia multicultural de la comunidad educativa, cómo se fomenta la formación permanente del profesorado, cómo se contribuye a establecer una relación más estrecha con la familia," (...). En suma, el currículum regular tendría que centrarse en el desarrollo y entrenamiento de las capacidades, habilidades y destrezas que concordaran con lo valorado por su grupo familiar y social (en Luque, Amador y Malagón, 2003 en Amador y Musitu, 2011, 107).

Todas estas cuestiones se plantean, hoy en día, a la hora de trabajar hacia una educación intercultural en los centros escolares, ya que supone adquirir experiencias vitales y conocimiento directo de diferentes culturas, dejar atrás prejuicios y estereotipos clásicos, anclados en épocas arcaicas que sólo ocasionan conflictos a partir de la diferencia y el miedo a lo desconocido, mantener una visión crítica y una apertura de mente sin generalizaciones hacia las culturas; poseer actitudes, aptitudes y valores hacia los derechos, deberes y obligaciones tanto humanos como civiles, democráticos, sociales, educativos, sanitarios..., o sea, hacia el desarrollo pleno como seres humanos pertenecientes a la misma naturaleza. Conjuntamente a este planteamiento y siguiendo a Vega Moreno (2007 citado en Rodríguez Navarro et al., 2011, 104),

[...] los criterios de actuación, en general, sobre la interculturalidad en los centros escolares tienen que ver con la normalización, la acción positiva, la integración territorial y sectorial, la participación social, la coordinación de agentes socioeducativos, el carácter integral de las acciones y la evaluación continua.

Además, desde otro punto de vista, añadimos a esta idea, el conocimiento del contexto donde estamos inmersos. Con ello, se llegaría a una evaluación de las necesidades reales y presentes en los centros escolares y, con todo ello, ofrecer una alternativa debidamente contextualizada hacia la interculturalidad (García Llamas, 2008).

El encuentro entre culturas en el aula, se constituye como uno de los hechos socioculturales y estructurales más importantes, en la actualidad, para la educación. Todo lo que supone este encuentro multicultural crea nuevos retos tanto para las instituciones sociales como para las educativas. Como exponen multitud de autores y autoras que trabajan en esta materia, lo que parece más obvio desde la realidad escolar es que se hace imprescindible aprender de y con otras culturas, a la misma vez que se entra en contacto con valores y costumbres diferentes (Rodríguez et al. en Amador y Musitu, 2011, 101). De esta manera, si hablamos de educación intercultural se necesita hablar de

- Organizar los centros educativos partiendo de la idea de diversidad y diferencia cultural, social, educativa, contextual, política...
- Planificar un aprendizaje basado en la convivencia, donde todas las culturas presentes se acojan a la igualdad a través de un conocimiento mutuo y de un diálogo y pensamiento crítico.
- Priorizar las necesidades manifiestas y latentes por toda la comunidad educativa y actuar de forma integral y participativa.

Transformar instituciones y actores en beneficio del alumnado no es una tarea fácil. La educación, en general, y la educación intercultural en particular, no se fomentan para crear solamente buenos/as estudiantes, sino estudiantes capaces de reproducir su propio conocimiento y que sean conscientes de las capacidades, habilidades, destrezas y competencias que poseen y los hacen ser diferentes. Además, los centros escolares deben permitir que lo aprendido sea también para la vida (Amador y Musitu, 2011). Por ello, en definitiva, con esta investigación queremos poner en debate los fines de la educación y el rol que ocupa la escuela como institución pública en nuestra sociedad plural, dinámica y cambiante. Esto requiere de una reflexión acerca de la cultura organizativa de los centros escolares seleccionados y estudiados, sobre sus valores y actitudes y sobre la manera en la que se construye el conocimiento de la realidad sociocultural. En este sentido, manifestamos que una vez que se alcance

dicha reflexión podremos conseguir la interculturalidad como filosofía de vida escolar, en la que profundizamos en el siguiente apartado sobre diversidad cultural y género.

2.1.2.- La atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en instituciones educativas.

A tenor de todo lo expuesto, la falta de una educación de calidad se hace palpable en las escuelas de hoy. Ante la realidad multicultural indiscutible, nos dirigimos, desde esta investigación, hacia la interculturalidad con perspectiva de género como modelo educativo de gestión para la diversidad cultural y el género en las aulas de los centros escolares en los que hay que intervenir de manera inclusiva, integradora, igualitaria y equitativa para con todo el alumnado, involucrando a toda la comunidad educativa (profesorado, equipo directivo, otros/as profesionales socioeducativos y familias). Pues, la educación intercultural y la perspectiva de género no es un hecho o necesidad de ahora, sino un planteamiento que ha ido evolucionando poco a poco, tal y como recoge en sus trabajos multitud de autorías (Malgesini y Gutiérrez, 2000; Besalú, 2002; Aguado, 2004; Álvarez, 2008; Ariño, 2009; Rodríguez Navarro et al. 2011; Osuna, 2012).

Los continuos cambios globales en cualquier sociedad influyen a la hora de gestionar la diversidad cultural y el género en el ámbito educativo. En este sentido, presentamos la pluralidad social y cultural reflejada en los centros escolares como realidades multiculturales en las que hay que trabajar de manera inclusiva, integradora, igualitaria y equitativa. Pues dichas temáticas posibilitan el enriquecimiento social y cultural de toda su comunidad educativa, fomentando la convivencia y la interacción, no olvidando que la diferencia es una idiosincrasia de la naturaleza humana (Jiménez y Vilá, 1999; Bartolomé, 2002).

En la misma línea, exponemos que la gestión de la diversidad cultural y el género en los centros educativos constituye uno de los principales desafíos a lo que se enfrenta el sistema educativo reglado, persiguiendo modelos que permitan el adecuado desarrollo socioeducativo del alumnado y una convivencia enriquecedora de la comunidad educativa. Por ello la interculturalidad y la perspectiva de género conforma una misión enfocada a la apertura hacia el cambio y el aprendizaje cooperativo y constructivo del conocimiento en igualdad real (Rebolledo y Rodríguez, 2014).

Al igual que contribuciones teóricas, podemos decir que las normativas también han evolucionado en relación, sobre todo, a la gestión de la diversidad cultural en el ámbito educativo, apenas en la ambigüedad práctica entre la interculturalidad y multiculturalidad, sí en diferenciar sus concepciones legislativas, aunque somos conscientes que no existe una transformación en las metodologías de enseñanza-aprendizaje como exponen Escudero y Mesa (2011). Con respecto al género, apuntamos avances en el sistema educativo, como puede leerse en el apartado de marco legislativo de este trabajo, sin embargo, ocurre lo mismo que con la interculturalidad en la práctica pedagógica y, en general, en la vida de cada centro escolar.

Centrándonos en la educación como derecho de la ciudadanía, independientemente de la diversidad cultural y el género, consideramos que debe estar presidida por el principio de igualdad. En este sentido, y en línea con la anterior autoría sobre la necesidad de transformar las actuales metodologías socioeducativas, tendremos que reforzar estrategias para alcanzar el mayor desarrollo pleno, integral y de igualdad para toda la comunidad educativa, apostando siempre por la calidad educativa para todos/as. En palabras de García Perales (2012, 2) “este principio debería estar garantizado en todo momento por un sistema educativo que fomente una escuela inclusiva que cuente con los medios y recursos necesarios para hacer efectiva las finalidades establecidas”.

En este sentido, continuamos manifestando que la transformación y/o construcción de un proyecto socioeducativo para las escuelas de hoy es un proceso difícil y una tarea ardua, pero, a la vez, indispensable para seguir avanzando en cuestiones educativas y sociales de las que emergen y se insertan toda comunidad educativa que trabaja hacia el respeto efectivo, la inclusión educativa y la convivencia escolar por y para alcanzar la igualdad de todos/as sus componentes. Trabajar desde este enfoque socioeducativo significa “fortalecer la democracia y la ciudadanía participativa a través de una educación integral guiada por valores como la solidaridad, la igualdad y la justicia” (Ayuste, 2011, 19).

Antes de profundizar acerca de la importancia de la interculturalidad y la perspectiva de género como modelos educativos para la atención de la diversidad cultural y la perspectiva de género, consideramos a bien comenzar aportando ciertos elementos que contribuyen a la reflexión sobre la praxis de ambos enfoques en centros educativos.

La interculturalidad y el género en la escuela son dos temas que siguen estando en debate debido a sus complejidades en relación a sus significados y, sobre todo, a la

hora de desarrollarlas como prácticas pedagógicas y didácticas para alcanzar valores como la convivencia, la justicia, la cohesión... en el ámbito escolar y, por consiguiente, una educación para el desarrollo de la futura sociedad que debe construirse en pro de ciudadanía mundial, como comentamos en apartado anteriores. Una educación desde un enfoque socioeducativo, ya que, tal y como expone Ortega (2004b), aunque hablemos de educación del individuo e incluso individualizada, esta no deja de lado otras esferas como son la familia, la escuela, la comunidad e incluso la sociedad en la que la persona se desarrolla.

En este sentido, esta misma autoría expresa que

[...] no puede haber auténtica educación individual si a su vez no se forma al individuo para vivir y convivir en con los demás [...] No se da, pues, única ni exclusivamente en una determinada etapa del a vida, ni sólo en la escuela. En este continuum de la "educación a lo largo de la vida" es donde se inserta la educación social (Ortega, 2004, 3).

La educación de hoy sigue plasmando mitos y atribuciones a la diversidad, es decir, continuamos concibiendo la educación como un proceso relacional de reproducción social y cultural, y es este punto de vista el que nos permite analizar la perpetuación de las desigualdades en las escuelas (Gómez Lara, 2011) y con ello avanzar en estudios sociales sobre esta temática. Por nuestra parte, diversidad entendida como elemento inherente a la naturaleza humana (Bartolomé, 2002; Aguado, 2010) y considerada como potencialidad y riqueza, ya que los obstáculos se producen cuando nos empeñamos a ignorar o poner parches ocultando nuestras diferencias (Borrero, 2012).

De acuerdo con las aportaciones de diferentes autorías (Borrero, 2012; Ballesteros-Velázquez, et al. 2014) se ha diversificado los términos de interculturalidad y género en las escuelas a raíz de investigaciones y otras experiencias didácticas realizadas para atender a la diversidad del alumnado (ya sea cultural, social, de género, funcional,...), debido a los continuos cambios sufridos en nuestra sociedad (procesos migratorios, avances tecnológicos, estilos de vida, quebramiento de la economía,...). Sin embargo, aún existen cuestiones pedagógicas ligadas a concepciones multiculturalistas que llevan las diferencias a los extremos, culturalizando las desigualdades sociales, de género y clase, y con ello, quebrantando de esa manera la esfera sociocultural y educativa (Gómez Lara, 2011).

Al trabajar la diversidad en la escuela nos seguimos encontrando distintos enfoques o modelos de gestión y atención de la misma en función al alumnado. La diversidad en cualquiera de sus dimensiones (cultural, social, educativa, funcional, de género, económica, religiosa, política, lingüística...) sigue estando en debate teórico, sobre todo y con especial tratamiento, en el campo educativo. Es decir, seguimos

discutiendo sobre cómo educar en igualdad, en equidad, en respeto hacia los demás, en valores cívicos y democráticos, en principios éticos, en derechos humanos... En cambio, nos seguimos encontrando con las mismas dificultades: desconocimiento por parte de los profesionales de la educación, falta de formación docente ante la diversidad, necesidad de incorporar a nuevos agentes socioeducativos, desinterés según las ideologías y/o mantenimiento de ideologías educativas retrogradadas, estigmatización social, prejuicios culturales, en definitiva, dificultades en función de las conveniencias que cada institución educativa defiende ante la sociedad que quiere construir (Tamayo Garza, 2016; Calvo y Picazo, 2016; Vezub y Garabito, 2017).

¿Renovar escuelas o transformar desde la educación? En palabras de Egido (2011, 26) "educar supone siempre creer que es posible el cambio, que puede transformarse a las personas y que puede mejorarse la sociedad que ellas construyen". Un estudio de Ballesteros-Velázquez et al. (2014) nos confirma en sus resultados que como principios básicos en instituciones educativas con diversidad del alumnado se debe tener en cuenta el carácter social de la escuela y conocer y respetar a cada estudiante como único.

Por su parte Chamseddine (2015) expone que la escuela y, por ende, su comunidad educativa debe generar espacios participativos, dialogantes, flexibles y abiertos que defiendan y pacten por la educación inclusiva, la educación para todos/as de forma contundente con la finalidad de transformar y mejorar la situación de riesgo y/o vulnerabilidad que sufre el alumnado por cuestiones de etnia, género, religión, idioma, cultura, diversidad funcional, estado socioeconómico y político...

Es aquí donde profundizamos en la extensión social del acto educativo, ya que la educación de una persona, grupo y/o comunidad se consolida en sociedad y en un entorno influenciado por aspectos políticos, herencia histórica, cuestiones socioculturales, pensamientos ideológicos y religiosos... Particularidades y condicionantes de las realidades en las que trabajamos, en nuestro caso, en centros escolares (Egido, 2011).

Así, para la citada autora esta dimensión social de lo educativo mantiene una doble visión, que a veces se contraponen. Con la primera de ella, hablamos de educación como pilar básico de continuidad para cualquier sociedad, puesto que es el medio de transmisión de valores, herencia cultural y normas de generación a generación. Es aquí donde nos encontramos con la educación más conservadora. En segunda medida, la educación es elemento fundamental de cambio, ya que nos estimula hacia la reflexión, la crítica y las ganas de mejorar nuestra realidad. Con ella nos formamos

para el futuro y nos ayuda a progresar recapacitando sobre el significado e intencionalidad de la educación actual en los centros escolares (Egido, 2011).

En definitiva, no podemos obviar las diferencias existentes a niveles culturales y de género que persisten en las escuelas y menos desde el enfoque socioeducativo. En este sentido, a continuación, reflejamos brevemente algunas similitudes de ambas temáticas (cultural y género) para poder reflexionar sobre su teoría, y con ello, sobre cómo llevarla a la práctica en los centros escolares, entendidos como entornos permanentes de desigualdades. Así, reflexionamos sobre ¿a qué nos referimos con interculturalidad? ¿Con perspectiva de género? ¿Estos enfoques socioeducativos puede enmarcarse en las escuelas de infantil y primaria? ¿Sería un modelo socioeducativo ejemplar para atender a la diversidad, no sólo cultural y de género, en una comunidad educativa?

2.1.2.1.- Interculturalidad y género en el ámbito educativo.

La escuela es, junto a la familia, el primer escenario de participación social y educativa de un/a menor, convirtiéndose así en el principal espacio de adquisición y cambios de valores que repercuten en la evolución de la persona (proceso de socialización). La escuela “es uno de los espacios donde los aspectos culturales construyen la identidad que se aprende y se transmite a través del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Chamseddine, 2015, 75). Como afirma Gómez Lara (2011), la educación es el instrumento principal e imprescindible para el desarrollo humano personal y social.

En este sentido, apostamos por una educación inclusiva desde la participación, pues de acuerdo con Calvo (2009, 49) esta modalidad educativa “implica cambiar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de los centros para dar respuesta a las necesidades educativas de todos de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones”. En la misma línea, Borrego (2012) expone que la escuela debe ser ese espacio individual y colectivo en el que poder soñar y construir la necesaria cohesión social que guíe el trabajo desde las diferentes instituciones educativas y sociales. En este sentido, la escuela necesita un aumento de participación y compromiso por parte de todos/as para esa construcción crítica, interpretativa, actuante, transformadora y de responsabilidad compartida.

Desde esta perspectiva socioeducativa e inclusiva nos interesa trabajar la interculturalidad y el género en la escuela, abriéndonos hacia la participación de toda su comunidad educativa (alumnado, familia, profesorado, equipo directivo y otros/as profesionales y agentes que estén inmersos) hacia la mejora de la calidad de la

enseñanza y, sobre todo, educando para el desarrollo personal, social, comunitario, en valores, hacia la transformación educativa en todos sus niveles.

Cuando hablamos de diversidad cultural, el término teórico estudiado y analizado en los centros escolares y en la última década es la *interculturalidad*, enmarcada en las relaciones entre diversas culturas. Este discurso educativo apuesta por el diálogo como herramienta indispensable entre las diferentes culturas, gestionando en primera instancia una autocrítica cultural propia para luego poder dialogar en convivencia (Velarde, 2015).

También, desde el modelo intercultural se posibilita la reducción y/o eliminación de prejuicios y estereotipos tanto heredados como de nuevos pensamientos culturales que se han ido produciendo en relación con la diversidad cultural. En definitiva, a través del trabajo intercultural en el ámbito educativo podremos provocar cambios en estructuras mentales consolidadas, poniendo más énfasis en aquellas personas, grupos y/o comunidades que piensan que su cultura es superior a la de los demás (Freire, 1999; Galindo, 2005 en Velarde, 2015).

En este sentido, creemos que desde la interculturalidad se puede modificar y crear actitudes ante la diversidad, ya sea cultural o de otra índole, y avanzar hacia la desconstrucción y construcción de una sociedad más justa e igualitaria, sin discriminaciones y respetando las diferencias, en busca de la convivencia plena en un contexto determinado (Velarde, 2015). Por todo ello, nos interesa abordar la praxis de la interculturalidad con perspectiva de género como modelo socioeducativo de intervención en centros educativos. Pues, hoy en día, debemos seguir trabajando en la práctica de este modelo socioeducativo para que podamos avanzar en líneas de igualdad, tal y como expone Schmelkes (2001, en Gómez Lara, 2011, 276)

[...] la interculturalidad, como modelo utópico, supone que las personas de las distintas culturas se relacionarán en planos de igualdad, sin relaciones de poder de por medio, y que la diversidad misma es una riqueza y su reconocimiento una necesidad para que las culturas transiten hacia la democracia.

Si profundizamos en el concepto, pensamos, al igual que Borrero (2012), que la interculturalidad no debe quedarse en una mera tolerancia hacia “el otro o los demás”, sino que es un concepto que debe trascender hacia el reconocimiento de uno mismo, hacia el aprendizaje de lo diferente y, a su vez, de la riqueza que nos proporciona todo lo diverso de la vida en la vida.

La interculturalidad en el ámbito educativo debe considerarse como aquella “oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento del otro,

el compartir espacios y experiencias, y construir un lugar en el que se potencia la interacción y el reconocimiento mutuo" (Soriano, 2005, 286).

En palabras de Besalú (2002, en Ortega, 2004a, 47)

[...] la educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre culturas particulares que conviven en un ambiente determinado". Por ello, una de las bases de la educación intercultural deberá ser el "mejor conocimiento mutuo y la mejor comprensión para llegar a un espacio referencial para todas las personas, en donde se practiquen normas de convivencia que respeten a las diferencias.

De esta forma, la interculturalidad teniendo como base el respeto por lo diferente conlleva no otorgar grados de superioridad ni de inferioridad en función a la cultura de pertenencia o a la cultura dominante. Este mismo pensamiento, hecho, costumbre, tradición... se puede atribuir a las mujeres cuando trabajamos desde la identidad sin distinción de etnia, cultura y/o género. En palabras de Martínez Ten²² (2012) "la ausencia de análisis desde una perspectiva de género, no solo oculta las situaciones de discriminación que viven las mujeres en los diferentes contextos culturales, sino que impiden diseñar un modelo educativo que eduque en igualdad". Y con esto último enlazamos el siguiente epígrafe destinado a reflexionar sobre qué entendemos por género cuando se trabaja en el ámbito educativo.

Por otra parte, venimos hablando desde los años 90 de coeducación cuando tratamos el *género* en el ámbito educativo reglado, pero ¿a qué nos referimos con el término "coeducar"?

Antes de definir dicha terminología, aclaremos la necesidad de trabajar la perspectiva de género en las escuelas. En primer lugar, como mencionamos anteriormente, la escuela sigue siendo un espacio donde se perpetúa las desigualdades, en este caso las relacionadas con el género y la cultura, dada la actual crisis de valores de la que estamos siendo testigos/as en nuestra sociedad, entre otros fenómenos (crisis económica, globalización, sociedad del conocimiento, procesos migratorios...).

En suma, seguimos viendo desigualdades en la escuela, ya que es el espacio donde se refleja directa o indirectamente lo que en nuestra sociedad ocurre (Sánchez Bello,

²² Referencia extraída de la plataforma Red de Escuelas Interculturales. Publicación digital: Interculturalidad y práctica Docente. Coordinación de la Unidad Didáctica Begoña López Cuesta. Capítulo referenciado de Martínez Ten (2012): La educación intercultural desde la perspectiva de género. Financiación: Fondo Europeo de Integración y la Dirección General de Integración de los inmigrantes. Dirección General de Migraciones de la Secretaría General de Inmigración y Emigración. Para más información: <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article148>

2002; Contreras y Trujillo, 2014). Ante esta realidad, como estado democrático, defendemos que educar en la democracia

[...] obliga a incluir la perspectiva de género en la educación y enfocar la mirada a las construcciones culturales, sociales e históricas que, sobre el dato biológico del sexo, determinan normativamente lo femenino y lo masculino; es decir, las representaciones simbólicas de la diferencia sexual que aluden a las diferencias sociales entre los sexos (Artal, 2009, 13).

En este sentido, como expone multitud de autorías (Escofet et al. 1998; Cobo, 1999; Petit, 2005; Ballarín, 2006; Albaine, 2014) no podemos considerar el género en función de cuestiones biológicas, ni según sus tributos sexuales. Pues, con o sin conciencia de ello, pertenecemos a un sistema de dominación patriarcal basado en la estructura binaria de sexo/género que a lo largo de la historia ha determinado roles estereotipados para mujeres y hombres (Albaine, 2014). Tal y como expone Valverde (2015, 96)

[...] es una construcción social que se realiza atendiendo a la estructura social y cultural de las distintas sociedades que, a su vez, asignan las distintas funciones a uno u otro sexo. Por ello, las actividades y cualidades atribuidas pueden variar según el contexto social de pertenencia.

En las instituciones educativas se necesita trabajar desde la coeducación hacia la igualdad de oportunidades para revisar las pautas sexistas que hoy en día mantenemos. Ejemplo de ello es la Guía de coeducación: síntesis sobre la educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombre (2008) donde se destaca la relevancia de la coeducación como medio para fomentar la equidad entre géneros, pues desde esta guía se cuestiona los planteamientos tradicionales en el ámbito educativo que hasta la fecha han tenido a bien seguir reproduciendo conocimientos y actitudes androcéntricas y sexistas (Contreras y Trujillo, 2014).

Presentada brevemente la argumentación sobre la importancia de trabajar la perspectiva de género en las escuelas, pasamos a reflexionar sobre el término coeducación. En rasgos generales, la coeducación hace referencia a la educación de forma conjunta de diversos grupos de población. Desde su visión particularista en el ámbito educativo hace referencia a la educación en convivencia, integral e igualitaria de todos/as.

Sin embargo, a partir de este razonamiento, no consiste que niños y niñas coexistan educativamente en un aula, no nos referimos a la presencia mixta de alumnos y alumnas en la misma clase, sino que todos/as reciban la misma educación de forma integral sin coartar capacidades y sin discriminación por cuestiones de género, sexo y/u otras desigualdades (Suberviola, 2012; Yugueros, 2015).

Entendemos coeducar como la educación en igualdad. Pero, no podemos limitar este término a las condiciones de igualdad, ya que, de acuerdo con Suberviola (2012), la coeducación también supone la aceptación del propio sexo, así como la construcción social de su propia identidad desde su autoconcepto y autoestima positiva. Desde este punto de vista, dicha educación para la igualdad debe fomentar el diálogo y comunicación entre personas de diferentes géneros desde el respeto mutuo, el conocimiento de las particularidades en la convivencia y la superación de los sesgos y estereotipos sexistas.

Como hemos venido tratando la diversidad cultural y el género, desde el apartado justificativo de esta tesis doctoral, seguimos argumentando la idea de la educación intercultural y la perspectiva de género apostando por una educación para todos/as desde una sensibilización social, cultura de paz y conocimiento mutuo de las distintas realidades, dentro y fuera del sistema educativo. Por ello, exponemos a continuación diferentes elementos que consideramos importantes a la hora de trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria.

La interculturalidad y la perspectiva de género son planteamientos teóricos y prácticos que debemos fomentar en los centros escolares como filosofía y modelos educativos a seguir, como formación necesaria para toda la comunidad educativa y como nueva perspectiva para la participación de agentes socioeducativos en el ámbito escolar. Con todo ello, podremos contribuir a la construcción y transformación de nuevas escuelas interculturales con perspectiva de género.

Concretamente, con respecto a la interculturalidad, somos conscientes que nace como planteamiento y estilo de vida utópico, como dicen multitud de autores/as (Sáez, 2001; Rappaport, 2005; Martínez et al., 2006; Bailo en Borrero et al. 2011). Por otra parte como "sinónimo de buena pedagogía, la única posible, la que valora la diferencia como un rasgo de identidad" (Bailo, 2011, 562) dentro de una escuela plural en la que todos/as somos diferentes, enriqueciéndonos para refrendar la misma ventaja de aprender a ser persona.

Al mismo tiempo, también es considerada la interculturalidad como un tema de disfrute y transformación de valores desde el ámbito educativo para con la sociedad. Una idea socioeducativa que, aunque surge debido al incremento de un tipo de alumnado específico en las escuelas, debemos fomentar para que la interculturalidad llegue a todos los centros escolares, independientemente del tipo de alumnado, con la finalidad de combatir contra los discursos estereotipados negativamente que se

siguen perpetuando con respecto a la diversidad cultural y, además, en consonancia con los realizados sobre cuestiones de género (Rebolledo y Rodríguez, 2014).

En este sentido, enfatizamos la necesidad de continuar luchando para el fomento de la interculturalidad y la perspectiva de género, puesto que, en la actualidad, ante contextos de desigualdades y formas de discriminación, se necesita progresar en acuerdos basados en el diálogo y en afianzamientos de lazos de confianza donde se aporten recursos educativos y sociales para que dichas situaciones no avancen según la procedencia u origen de una persona (Osuna, 2012). Pero, ¿quién actúa como responsable de una educación utópica en la que se considere a todo el alumnado por igual, con las mismas condiciones educativas y adquiriendo una enseñanza de calidad ante los problemas de nuestra sociedad? En palabras de Caparrós (2012, 4), “la educación ha de ayudar a crecer moralmente al niño/a, consiguiendo que él mismo sea juez y parte de sus acciones, siempre respetando el bien común”.

Con respecto a *políticas y normativas educativas sobre interculturalidad y perspectiva de género*, aunque en este apartado no nos hemos detenido ya que hemos dedicado un apartado íntegro a conocer un marco legislativo sobre las temáticas que tratamos, podemos observar que existe una gran participación, de forma institucional, a nivel internacional, nacional e incluso provincial. En cambio, en esta misma línea de investigación, sería interesante profundizar en el papel de las familias y su comunidad en dichos contextos multiculturales, las escuelas, sobre todo, para conocer qué entienden o conocen acerca de una educación inclusiva e intercultural para sus menores y así recoger una visión y perspectiva más real de una completa y compleja comunidad educativa.

En la misma línea, consideramos conveniente indagar no sólo si la cuestión de la interculturalidad y la perspectiva de género, como enfoque y estrategia educativa para la gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género en las escuelas, está vinculada únicamente al campo educativo y académico, sino si existe *presencia por parte de las familias y de las organizaciones socioculturales y comunitarias* a la hora de trabajar en elementos internos y externos referentes a la educación de los/as menores inmersos en entornos multiculturales.

En este sentido, de acuerdo con Celada (2011) hay que seguir trabajando hacia una educación intercultural, con perspectiva de género e inclusiva en las escuelas, donde se implementen *actuaciones socioeducativas y culturales dirigidas hacia todo el alumnado* y con valores sobre la ayuda y cooperación en la consecución de objetivos comunes, el respeto a la diferencia y el intercambio y comunicación entre culturas.

Esto supone emplear esfuerzos y recursos (políticos y económicos) para invertir en interculturalidad escolar.

Indudablemente, podemos decir que la *administración* está obligada a poner en marcha políticas y medidas para gestionar las desigualdades vinculadas con la diversidad cultural y la perspectiva de género, hoy en día aún evidente, de los centros escolares (Moreno Sánchez et al., 2016). Eso sí, medidas desde una educación intercultural y con perspectiva de género inmersa en los valores y principios comentados a lo largo de este apartado teórico.

Queremos apuntar que algunas medidas diseñadas para los centros escolares, como son los *planes y programas generales*, teóricamente apuestan por la interculturalidad y la perspectiva de género, pero nos preguntamos de qué manera se aplican dichas teorías a la práctica diaria en una comunidad educativa determinada y con qué recursos cuentan tanto las instituciones educativas como el profesorado a la hora de intervenir desde la interculturalidad y la perspectiva de género. Es cierto, que el profesorado es el/la profesional en contacto directo con el alumnado y las familias, en cambio, ¿se considera necesario incorporar un perfil profesional experto en contextos educativos y multiculturales?

Al hilo de lo anterior, no podemos olvidar el factor de la *información y la formación* a la hora de trabajar desde la interculturalidad y la perspectiva de género en las escuelas, no sólo del profesorado y directivo, sino de toda la comunidad educativa, desde la sensibilización y participación de las familias y entidades interculturales y con perspectiva de género, las modificaciones en esquemas mentales e ideologías en torno a las migraciones, la promoción de metodologías activas y participativas en pro del conocimiento mutuo entre culturas y la igualdad, las interrelaciones entre el alumnado, profesorado y familias.

A continuación, en primer lugar, nos interesa identificar qué se entiende por interculturalidad, abordando especialmente los contextos objeto de estudio, España y Argentina, así como exponiendo sus diferentes características, dimensiones e indicadores socioculturales y educativos para gestionar la diversidad cultural del alumnado. Por otra parte, esbozamos el planteamiento de la perspectiva de género, a rasgos generales, para profundizar a qué nos referimos con perspectiva de género en el ámbito educativo.

2.1.2.2.- La interculturalidad como modelo educativo de atención a la diversidad cultural en España.

Las escuelas constituyen espacios socioeducativos inmersos en realidades de diversidad objeto de observación desde hace varias décadas. En cambio, podemos decir que la presencia de alumnado extranjero, originario y/ de minoría étnica ha servido de catalizador de relevantes medidas de atención la diversidad cultural desde las administraciones y políticas sociales y educativas.

Nos es hasta los años 90, cuando en el sistema educativo español, de manera explícita, se comienza a hablar de educación intercultural para solventar las realidades multiculturales en las aulas de los centros escolares. Un planteamiento educativo iniciado por la entrada masiva de personas de origen extranjero y/o de minorías étnicas en nuestro país (Martínez, 2007).

A continuación, aunque en apartados anteriores hemos reflejados los modelos educativos ante la diversidad cultural y de género a grandes rasgos, realizamos un breve trazado sobre algunos de los modelos de gestión de la diversidad cultural considerados y en España reflejados en los centros escolares para con la atención del alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas.

Para ello nos basamos en autorías que trabajan acerca de los diferentes modelos de gestión de la diversidad cultural en las escuelas, destacando, en primer lugar, el modelo asimilacionista, considerado aparentemente un modelo inclusivo, en el que se busca la incorporación de la minoría (el otro) a la cultura dominante por medio de medidas lingüísticas, educativas, leyes orientadas a la integración de la persona extranjera y/o de minoría étnica siempre y cuando abandone su identidad cultural o la exprese sólo en su vida privada (Giménez, 2003; Rodríguez Vargas, 2012).

Por su parte, Carbonell et al. (2005) expone que la asimilación apuesta por la unión de la comunidad dominante, rechazando comunidades e individuos diferentes.

Meunier (2007, citado en Rodríguez Vargas, 2012) nos comenta, como proceso de aculturación, que la visión asimilacionista no contempla las diferencias culturales en la educación, sino que apuesta por la adopción de los modelos culturales del país de acogida. Además, expone que a este modelo se le asigna la responsabilidad del abandono y fracaso escolar debido a la diversidad cultural del alumnado, y que, por ello, este modelo impulsa alternativas compensatorias para poder asimilar la cultura dominante por medio del rápido aprendizaje del idioma. En este sentido estamos hablando también de modelos compensatorios y segregadores, donde al alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se le retira del aula ordinaria para, supuestamente,

favorecer el aprendizaje de la cultura del país de acogida. Un ejemplo de ello, sería las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) impulsadas por la Junta de Andalucía (Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística), que surgen como medida para atender, no para saber gestionar, las necesidades específicas del alumnado extranjero con respecto al idioma.

Podemos hablar de multiculturalidad en la escuela como aquella situación que se constata en la realidad, es decir, aquella que se refiere a la “existencia de diferentes culturas en un mismo espacio escolar, pero sin procurar cambios reales desde el punto de vista de la interacción cultural” (Olivencia y Pedrero, 2015, 34).

Además, los modelos multiculturalistas, representados por el pluralismo cultural, promueven la no discriminación por razones de raza o cultura, y reconocen la diferencia cultural y su derecho, pero sólo centran su voluntad en el conocimiento de elementos parciales y concretos, centrándose así en factores estereotipados culturalmente (Bartolomé et al, 1997).

Esta misma autoría, ya en los años 90, comienza a hablar de otros modelos como los de orientación multicultural, intercultural, holístico y de educación no racista (fomentan la reciprocidad y solidaridad entre diferentes culturas), los modelos antirracistas y radical (denuncian la injusticia derivada de la asimetría cultural) y los modelos referentes a proyectos educativos globales que defienden una interculturalidad, luchando contra la discriminación. Este último modelo aboga por la simetría cultural desde el respeto a la diferencia cultural, así como potencia el diálogo entre grupos culturales con el fin de abarcar a todo el alumnado, manteniendo como principios interculturales la solidaridad y la reciprocidad entre culturas. En este sentido, cabe destacar algunos principios interculturales en España. De acuerdo con Carbonell (1999, mencionado en Essomba, 2009) desde

[...] la interculturalidad se promueve tres principios fundamentales: la igualdad de oportunidades de todas las personas, el respeto a la diversidad y la creación de entornos sociales que permitan el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre personas de orígenes culturales o étnicos diferentes (En Rodríguez Vargas, 2012, 6).

Otros principios interculturales son los inmersos en el enfoque inclusivo de Fernández y Darretxe (2011) que exponen que el modelo de escuela inclusiva está relacionado con el de la educación intercultural puesto que el primero (la escuela inclusiva) ayuda a enriquecer y fortalecer un modelo inclusivo intercultural. Este último modelo se centra en el respeto y valoración de la diversidad cultural, está dirigido a toda la comunidad

educativa y apuesta, a través de la intervención educativa, por la igualdad de oportunidades para todos, la mejora de las divergencias igualitarias en todas sus aristas y el sustento de la idoneidad intercultural.

Referente al ámbito institucional, la Red de Escuelas Interculturales, creada en 2010, con la finalidad de establecer sinergias entre todas las personas y grupos que trabajan la educación intercultural como base de una educación equitativa, centra sus principios interculturales en darle importancia a la ciudadanía por encima de otras circunstancias y aportaciones socioculturales, darle sentido al avance de la globalidad y a la transversalidad de la educación intercultural, a la interrelación entre todas las actuaciones y a los actores de la comunidad educativa (López y Tuts, 2012).

Otro elemento a considerar en los centros escolares es la profesionalización en interculturalidad para gestionar la diversidad del alumnado. En los centros escolares españoles los servicios de orientación y apoyo pedagógico cobran mayor relevancia con la Ley Orgánica de Educación (2006), traspasando competencias educativas a las comunidades autónomas. Esta descentralización originó una diversidad de normativas en las que se sigue contemplando la "orientación como instrumento facilitador de una educación inclusiva y normalizadora (...) los servicios especializados como recurso técnico de gran utilidad en la labor de apoyo y asesoramiento a la comunidad educativa" (Mariño, 2012, 219).

Concretamente a nivel andaluz, destacamos los Equipos de Orientación Educativa (EOE) instituciones educativas regladas, caracterizados por su especialización e interdisciplinariedad en sus acciones, su función de apoyo pedagógico y su dinamización e innovación educativa (Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa). Dichos equipos se componen de profesionales del ámbito de la psicología, pedagogía, trabajo social, etc. Sin embargo, no será hasta el 2010 cuando desde la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía se regule la intervención del/a educador y educadora social en el ámbito educativo (Instrucciones de 17 de septiembre de 2010). Pues, especialmente, los/as educadores/as sociales en su formación adquieren competencias interculturales para trabajar en contextos multiculturales como son las escuelas y su comunidad, ya que son agentes que intervienen en el ámbito social y educativo (Terrón-Caro y Cárdenas-Rodríguez, 2012; 2017).

Sin embargo, no podemos responsabilizar sólo a los/as profesionales socioeducativos que trabajan en las escuelas (equipo directivo, docentes y agentes externos), puesto que para alcanzar la educación intercultural como modelo de gestión de la diversidad cultural hace falta realizar un complicado trabajo de reflexión socioeducativa que

parta de la concienciación y esfuerzo de las políticas, las administraciones, del alumnado y de las familias que, de manera directa o indirecta, se encuentran en el marco de un sistema educativo multicultural. Con dicha sensibilización intercultural e inclusiva, estaríamos trabajando en una educación de calidad con el objetivo de fomentar el pleno desarrollo de una ciudadanía libre y en igualdad de oportunidades enmarcada en contextos multiculturales (Terrón-Caro, 2009).

A continuación, aunque presentamos en capítulos posteriores un marco legal sobre la diversidad cultural e interculturalidad en el contexto español, nos parece oportuno nombrar un breve recorrido acerca del marco normativo en el que, a grandes rasgos, se da respuesta a la gestión de la diversidad cultural en las escuelas desde la educación intercultural.

Así, a nivel internacional, destacamos la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y la Convención de los Derechos del Niño (1989) en las que se exponen, en sus artículos 26 y 28 respectivamente, el derecho a la educación sin distinción ninguna por grupos étnicos o religiosos favoreciendo el pleno desarrollo de la personalidad humana en igualdad de oportunidades, el respeto a los derechos humanos, la comprensión, tolerancia y amistad entre las naciones.

En el ámbito estatal, desde la Constitución Española (1978) pasando por las diferentes leyes educativas, concretamente en la pasada Ley Orgánica de Educación (2006, 17165), se recoge, en su artículo 2 (g) dedicado a los fines, “la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”. Asimismo, se expone la necesidad de intervenir en materia de diversidad cultural en las aulas, cuyos principios fundamentales giran en torno a la calidad de la educación, la equidad en igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación, la flexibilidad para educar la diversidad (necesidades e intereses) del alumnado y el desarrollo de la igualdad de derechos.

En la actualidad, España nos encontramos con la reforma educativa de la anterior ley, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en 2013, en donde el concepto intercultural queda recogido de la misma manera. En sí, en ambas normativas educativas nacionales, se recoge la gestión y atención a la diversidad del alumnado, indiferentemente del modelo que se considere o a través del cual se intervenga en las aulas. Una cuestión sobre el sistema educativo pre y post español que necesita una revisión, reflexión y debate pedagógico, académico y científico.

Otras normativas autonómicas relevantes que abordan el tema de la atención a la diversidad cultural en los centros escolares son los diversos planes como el Plan Integral para la convivencia intercultural en Aragón (2008-2011); Plan de Ciudadanía e Inmigración en Cataluña (2009-2012); Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009); Plan de integración de la Comunidad de Madrid (2009-2012), II Plan para la integración social de inmigrantes en Extremadura (2008-2011); II Plan integral de la inmigración de La Rioja (2009-2012), etc.

Sin embargo, a fecha del 2014, resaltamos el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI 2011-2014), cuyo documento es el primero a nivel nacional que se dedica íntegramente a la diversidad cultural, tratando dar respuesta a los escenarios multiculturales, apoyándose en el valor de la convivencia, la cual supone la interacción y la relación armoniosa entre toda la comunidad educativa. También se recoge un modelo de integración centrado, entre otros objetivos, en el reconocimiento de los principios de igualdad y no discriminación, de ciudadanía, interculturalidad e inclusión válidos en cualquier escenario migratorio. En este caso, es la primera documentación normativa en la que parece el término interculturalidad.

En esta misma línea, este Plan Estratégico se considera una herramienta dinamizadora de las políticas educativas del contexto español, además, aglutinadora de iniciativas innovadoras, así como de coherencia en las actuaciones a favor de la integración, gestión de la diversidad y convivencia intercultural, desarrollándose éstas en diferentes administraciones públicas y en la ciudadanía. Culminamos exponiendo que desde esta normativa se entiende la interculturalidad “debe ser asumida como una nueva política transversal o de *mainstreaming* como lo están siendo la perspectiva de género o medioambiental” (PECI 2011-2014, 102).

2.1.2.3.- La interculturalidad como modelo educativo de atención a la diversidad cultural en Argentina.

Tras la documentación revisada del contexto argentino, según el Consejo Federal de Educación (Ministerio de Educación de la Nación, 2010) la interculturalidad surge en América Latina tres décadas atrás y atribuida a las reivindicaciones de los pueblos originarios/indígenas de la región que, hoy en día, siguen reclamando su reconocimiento legal en derechos cívicos y humanos con el fin de poder participar de forma plena y activa en la sociedad. Una interculturalidad ligada al diálogo democrático entre culturas diversas y atendiendo a situaciones de desigualdad de la ciudadanía latinoamericana que engloba aproximadamente casi quinientos idiomas

amerindios que coexisten con lenguas criollas y otras extranjeras, relativas a migraciones de diferentes países cercanos y otros continentes.

Por su parte, Novaro (2006), expone que la interculturalidad se atribuye a escuelas con población indígena o con población inmigrante en situación desfavorecida y vulnerable. Asimismo, subraya la necesidad de investigar no sólo ante diferencias culturales sino en contra de las desigualdades que presentan los contextos multiculturales. Por ello, el ámbito rural toma un papel importante en la educación ante procesos y discursos globalizadores en el contexto argentino (Alonso et al., 2007). Tal y como expone Thisted et al. (2007) Argentina se ha convertido, en las últimas décadas, en un país receptor de población procedente de países limítrofes.

Según Alonso et al. (2007, 8), concretamente el dilema de la población originaria comenzó a difundirse en el VIII Congreso Indigenista Interamericano de 1980, en el que se planteó cambios relevantes en las relaciones entre pueblos indígenas y los Estados Nacionales, reconociéndose así el “pluralismo étnico, la capacidad de autonomía y autogestión y el derecho a la educación en la propia lengua y cultura”. Estos cambios repercutieron en la política del país destacando trabajos como los de Vior (2013, 77) que apuesta por la interculturalidad hacia los derechos humanos como herramienta “epistemológica para el análisis de los procesos de acceso a los derechos y construcción de ciudadanía”.

La interculturalidad, en el contexto argentino, también se entiende como derecho transversal en el ámbito social, educativo, sexual, de género, trabajo y vivienda, es decir, es el paradigma por el cual se fortalece y defiende los derechos humanos fundamentales (Mouratian et al., 2013).

En la actualidad, en el sistema educativo argentino, la diversidad evidente sigue llevando a la reflexión sobre las relaciones entre lenguas y culturas, puesto que reflejan relaciones asimétricas y de poder en las sociedades. La diversidad de lenguas generó discusiones por las que se empezó a tratar la interculturalidad dentro de las aulas. Pues, sólo en Argentina, además del español, se habla unas dieciocho lenguas indígenas y, al menos, ocho de inmigración (como puede leerse en el apartado justificativo de este trabajo).

Ante esta realidad multilingüística surge la Educación Intercultural Bilingüe, como modalidad que entiende la interculturalidad y el bilingüismo desde la complejidad que engloba una ciudadanía globalizada. Es más, dicha modalidad en el ámbito educativo propone la consolidación del diálogo entre personas distintas, sin abandonar las

diferencias propias, construyendo una comunicación, acercamiento y expresión plena de la diversidad cultural y/o lingüística (Consejo Federal de Educación, 2010).

En definitiva, la educación intercultural en Argentina nace a partir de conflictos dados en contextos culturales, sociales y lingüísticos diversos, como son los centros escolares. Es, entonces, cuando se moviliza la nación en pro de una Educación Intercultural Bilingüe y, por esta razón, desde el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (en adelante INADI) se impulsan acciones para visibilizar, reconocer y autoafirmar la diversidad cultural, gestionándola desde la interculturalidad en términos de inclusión, diálogo e intercambio entre culturas (Mouratian et al., 2013).

Continuando con las formas de gestionar la diversidad cultural en las escuelas, en Argentina surgió, en los años 90, el paradigma del multiculturalismo en el que sólo se resaltaba la coexistencia de las culturas enfatizando estereotipos folclóricos culturalmente (Celada, 2011) y para promover políticas específicas ambiguas e incluso discutidas, ya que se centraban en discursos asimilacionistas. Lo que trataban era una forma de “tolerancia” de lo diverso como gesto de “soportar a los otros, sin una mínima identificación, ni un auténtico respeto” (Mouratian et al. 2013, 34). En contraposición, esta misma autoría, expone que, desde el paradigma intercultural, más inclusivo y dinámico, se debe perder el miedo a relacionarnos con personas diferentes y a interactuar con otros grupos, donde debe imperar la comunicación, la comprensión y el entendimiento mutuo.

Otro de los modelos de gestión ante la diversidad cultural dados en las escuelas argentinas es el de la asimilación y el compensatorio. En el primero, el alumnado extranjero y/u originario se adentra en la cultura mayoritaria del país de acogida, derivándolo a aulas externas, de acogida, temporales, de adaptación lingüística, etc. con el objetivo de que adquiera rápidamente las competencias del currículo exigido. Por otra parte, el argumento de la compensación subraya las necesidades educativas especiales del alumnado extranjero y/u originario, pero desde el déficit educativo (Celada, 2011). Cabe destacar, el modelo de “indiferencia”, que nombra Celada (2011, 3), entendido como el reconocimiento de “la presencia del alumnado inmigrante dentro del aula como algo más, pero sin dedicarle una atención especial”.

Como profesionales iniciados en materia intercultural, siguiendo a Alonso et al (2007), el acceso de la educación de los pueblos originarios de la Argentina fue iniciativa del sector privado, específicamente de la Iglesia. Sin embargo, esta realidad ha cambiado, pasando la responsabilidad al Estado.

Con respecto a la diversidad cultural y lingüística del alumnado, se incorporó un/a Auxiliar Indígena del/a Docente como enlace entre el profesorado y el contexto sociocultural indígena, cuyas funciones, sin estar delimitadas oficialmente ya que no se recogía como profesional en el sistema educativo, consistían en traducir lo que el profesorado iba hablando en español a diferentes lenguas. Estos/as agentes externos, con carácter socioeducativo, recuperaban, preservaban y fortalecían la identidad de los pueblos indígenas en el interior de las escuelas (Alonso et al, 2007). En cambio, esta figura socioeducativa se está viendo, en los últimos años, algo más reconocida, pero a la misma vez sigue estando poco valorada por falta de reconocimiento en el ámbito laboral. En la actualidad hablamos del/a Maestro/a Especial en la Modalidad Indígena, que continúa sus labores como apoyo del profesorado dentro del aula (Alonso et al, 2007). En este sentido, destacamos la acción del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Indígena (CIFMA) que desde 1995 está trabajando en comunidades indígenas, siendo una de las pocas instituciones que otorga el título de profesor/a intercultural bilingüe.

Según el Ministerio de Educación argentino (Resolución n° 239- MEGC/2014), entre los/as protagonistas principales en la comunidad educativa resaltamos los Equipos de Orientación Escolar. En este sentido, en los centros escolares argentinos también nos encontramos con un equipo interdisciplinar de apoyo y orientación en el ámbito educativo. Por su parte, la Secretaria de Equidad y Calidad promueve, desde el año 2009, escenarios de intercambio y debate sobre los Equipos de Apoyo y Orientación que funcionan en todas las jurisdicciones del país con diversa forma organizacional, de intervención y acompañamiento en los centros escolares. Son equipos interdisciplinarios y con multiplicidad de objetivos, funciones y tareas propias dentro del sistema educativo argentino.

En relación a leyes que recogen la gestión de la diversidad cultural y la interculturalidad en las escuelas del contexto argentino, aunque en el apartado del marco legislativo profundizamos sobre ello, consideramos necesario destacar que, a nivel internacional, se enmarca también en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas formas de Discriminación Racial (Art. 1 y 2) y, concretamente referente a la población indígena, destacamos la Declaración de los Pueblos Indígenas y la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales cuyos objetivos hacen referencia al fomento del diálogo entre culturas con la finalidad de garantizar intercambio interculturales; a la promoción y protección de la diversidad cultural, al respeto intercultural y cultura de paz y el reconocimiento del intercambio cultural como motor de desarrollo para todos los países (Mouratian et al., 2013).

A nivel nacional, se rige por la Ley de Migraciones nº 25.871 (2004) en la que se establece el derecho a migrar como hecho intransferible de los individuos, garantizando los principios de universalidad e igualdad, así como los derechos civiles, culturales, económicos y políticos en igualdad de condiciones con el resto de la población autóctona.

En el ámbito educativo, es la Ley de Educación Nacional nº 26.206 (2006) a través de la cual se desarrollan políticas de promoción en igualdad educativa. Con mención especial, en su capítulo XI dedicado a la Educación Intercultural Bilingüe, se determina el acceso seguro y efectivo al proceso educativo y “el deber de garantizar la educación a los pueblos indígenas en un marco intercultural de respeto por las diferencias étnicas, centradas principalmente en la lengua y costumbres diversas” (Mouratian et al., 2013, 38).

En 2011, el INADI y su Dirección de Promoción y Desarrollo de Prácticas contra la Discriminación crearon el Área de Interculturalidad que trabaja contra la discriminación hacia grupos identitarios por etnia, nación, religión, lengua, etc. Dicha área tiene por objetivo indagar en asuntos relacionados con las comunidades afectadas por la discriminación realizando programas de sensibilización y visibilización interculturales, como por ejemplo la colaboración con el Área de Educación en el análisis de manuales escolares de primaria sobre estereotipos y prejuicios racistas en las escuelas (Mouratian et al., 2013).

Actualmente, a fecha de 2017, el Plan de Gestión del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI, 2017) del contexto argentino continúa planteando diversas acciones enfocadas a los siguientes objetivos:

- Promover contenidos de difusión y sensibilizar para la erradicación de la discriminación estructural hacia los pueblos originarios;
- Proporcionar herramientas para el ejercicio de los derechos de los pueblos originarios;
- Visibilizar y difundir los derechos individuales y colectivos de la población originaria;
- Fortalecer las acciones de la lucha contra la discriminación cultural en el contexto argentino
- Cumplir con los compromisos internacionales asumidos.

2.1.3.- Aportaciones desde la perspectiva de género en instituciones educativas.

Acorde con uno de los objetivos de esta investigación acerca de qué se entiende por perspectiva de género y de qué manera se atiende a la perspectiva de género en las escuelas, nos interesa profundizar en su conceptualización, así como en la línea educativa que se lleva a cabo cuando se trabaja cuestiones de género en el ámbito educativo.

Desde hace décadas se reflexiona que las escuelas, además de ser un espacio privilegiado para transformar cuestiones sobre desigualdades de género, normalmente en la actualidad podemos decir que se perpetúa manteniendo el binomio del discurso sexual y de la complementariedad de los géneros. Esto se cristaliza en el diseño curricular, en el contenido de los libros de textos, en las actitudes del profesorado, en las elecciones de itinerarios, en la feminización de la gestión escolar frente a la masculinización de los cargos directivos, etc. (Rodríguez Martínez, 2011 en Calvo Picazo, 2016).

En el proceso de desigualdad de género, debemos tener presente que la identidad femenina y/o masculina es el resultado de una construcción biológica, psicológica y social inmersa en una estructura sociocultural que, a la vez, fluye e influye en la educación. Por este motivo, según Tamayo Garza (2016) este proceso de construcción lo considera dinámico.

De acuerdo a esta misma autoría, las representaciones sociales manifestadas a través de valores, normas, tradiciones, costumbres... son intrínsecas y pasan a convertirse en significancia simbólica aferrada a la subjetividad del contexto histórico en función a experiencias y circunstancias vitales. Sin embargo, la identidad de género está en un proceso de resignificación de valores y normas, apoyándose en el aprender a reflexionar y aprender a ser de acuerdo al contexto sociocultural en donde a las mujeres siempre han estado subordinadas por el hombre (Tamayo Garza, 2016).

En este proceso de construcción de la identidad, juega un papel muy importante la educación, a través de la socialización como elemento clave para destruir desigualdades. Pues, los procesos de aprendizaje permiten que podamos asumir valores y normas implícitas en nuestro grupo de referencia y adaptarnos a su forma de vida. Asimismo, es en el aprendizaje donde debe reinar una educación crítica capaz de actuar sobre la posición de poder del hombre hacia la mujer que sigue suscitando discriminaciones en diversas facetas de la vida, así como, incluso, episodios de violencia (Lorente, 2007 en Moreno Sánchez y Márquez Vázquez, 2016).

En el proceso de aprendizaje de los/as menores, según García Perales (2012), se empieza a reconocer a sí mismos/as y se empieza a diferenciar qué acciones son las adecuadas según el género, considerándose por adecuado las disposiciones que reproducen el comportamiento ya sea masculino y/o femenino en una determinada cultura que la que se desarrollan. Es en lo cultural donde se dificulta la percepción de las actitudes sexistas y, por ello, se transmiten inconscientemente. Las valoraciones ante el género deben ser reflexionadas, analizadas y evaluadas en la práctica educativa para mejorar la calidad de la enseñanza y tomar decisiones con el fin de avanzar en prácticas socioeducativas y culturales más igualitarias.

Por su parte, Tamayo Garza (2016) expone que la educación, también como elemento socializador, no está al margen de la cultura y sus procesos, sobre todo, cuando es parte de la transformación social en pro de una mayor igualdad y justicia. En este sentido, las instituciones educativas son transmisoras de normas y valores, de ideología y, por tanto, de las representaciones sociales respecto al género. Los/as profesionales de la educación, de acuerdo a esta autoría, transmiten de forma inconsciente su pensamiento ideológico y, con él, contribuyen a la construcción del género en el ámbito educativo.

[...] La práctica pedagógica cumple con la función social determinada por las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales. La escuela, al transferir casi intactos los valores de la familia, reproduce el sexismo de la misma manera que lo hace el medio social: al transferir el orden social en los valores y las normas, se transfiere de manera no visible, las diferencias de género dejando a las mujeres en los lugares menos favorecidos para su desarrollo y se promueve la discriminación (aunque no únicamente de género (Tamayo y Garza, 2016, 741).

Ante lo expuesto, consideramos pertinente que, en la actualidad, se trabaje en la atención a la diversidad de género desde una transformación social global, pues debemos conseguir convertir a los centros escolares como espacios en lucha contra las desigualdades vinculadas al género, pues consideramos que el cambio puede hacer a través de la educación en la que tienen acceso, por derecho, todos/as los/as menores. En este cambio, es fundamental considerar todas las normativas con las que se cuenta a nivel internacional y nacional con el fin de educar para la igualdad entre hombres y mujeres (Calvo y Picazo, 2016).

En este sentido, aunque en el apartado del marco legislativo profundizamos sobre la perspectiva de género, consideramos importante nombrar en este momento, al último Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-

2021. Este plan constituido como instrumento de política educativa integral, se concibe como

[...] el marco de actuación y la herramienta para continuar impulsando la igualdad dentro del sistema educativo, tanto en aspectos estructurales y culturales de la Administración, como en los relacionados con la vida y las actuaciones de los centros docentes, contemplando, asimismo, la diversidad de identidades de género, de orientaciones sexuales, de modelos de familia y de formas de convivencia, evitando cualquier tipo de discriminación por causa de las mismas. el diseño de las políticas a favor de las mujeres ha encontrado su desarrollo en los Planes de Igualdad que vienen a dar respuesta a la necesidad de conquistar derechos igualitarios para las mujeres, eliminando los obstáculos que se interponen a la igualdad real y al acceso al ámbito de lo público. El II Plan estratégico de Igualdad de Género en educación propone actuaciones en este mismo sentido a favor de los derechos de las mujeres y, además, incorpora actuaciones que incidan en la cultura real que sustenta la desigualdad, con actuaciones a favor de los hombres y de las mujeres en aquellas desigualdades específicas que produce la tradicional socialización diferenciada. de esta forma tanto las chicas como los chicos refuerzan los aspectos que, en cada caso, les son favorables y recuperan los que se les había prohibido, posibilitando su pleno desarrollo como personas (Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021, 14).

En la línea de la educación transformadora que mencionamos al inicio de este apartado teórico, como profesionales debemos seguir cuestionando los estereotipos y prejuicios bajo los que nos educamos, denunciando la jerarquización de las disciplinas, reconociendo la estructura social en la que nos hemos educado y preguntándonos hacia dónde queremos llegar a través de la educación. En definitiva, debemos ser partícipes y generar participación, “donde el aprendizaje tenga que ver con una transformación interna de la persona” (Lobo y Fernández, 2016, 89).

A tenor de esto último, ¿qué se puede hacer desde las instituciones educativas? De acuerdo con Tamayo Garza (2016, 742), exponemos algunas de sus líneas a seguir

- [...] - Poner atención en las formas del lenguaje hacia niños y niñas: frases como “una niña bonita no grita”, “las niñas se portan mejor que los niños”, “qué letra tan fea, bueno, eres niño”, etc.
- Evitar condicionamientos de comportamiento por el género, por ejemplo: los niños pueden jugar con movimientos bruscos en el recreo; las niñas no juegan con los niños porque son débiles; los trabajos de exposición son tareas principalmente de las niñas porque saben decorar y hermosear el material; los niños compiten abiertamente en áreas como matemáticas y ciencias.

- Propiciar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo en ambos géneros, propiciar el diálogo y el respeto. Buscar crecer junto a los otros y no contra los otros.
- Reconocer la sensibilidad y emotividad en ambos, así como la fuerza y capacidad de tomar decisiones en ambos.

Por su parte Calvo y Picazo (2016,87), las líneas de avance sobre la perspectiva de género en el sistema educativo, están vinculadas a temas concretos para la eliminación de las desigualdades vinculadas al género, entre los que destaca

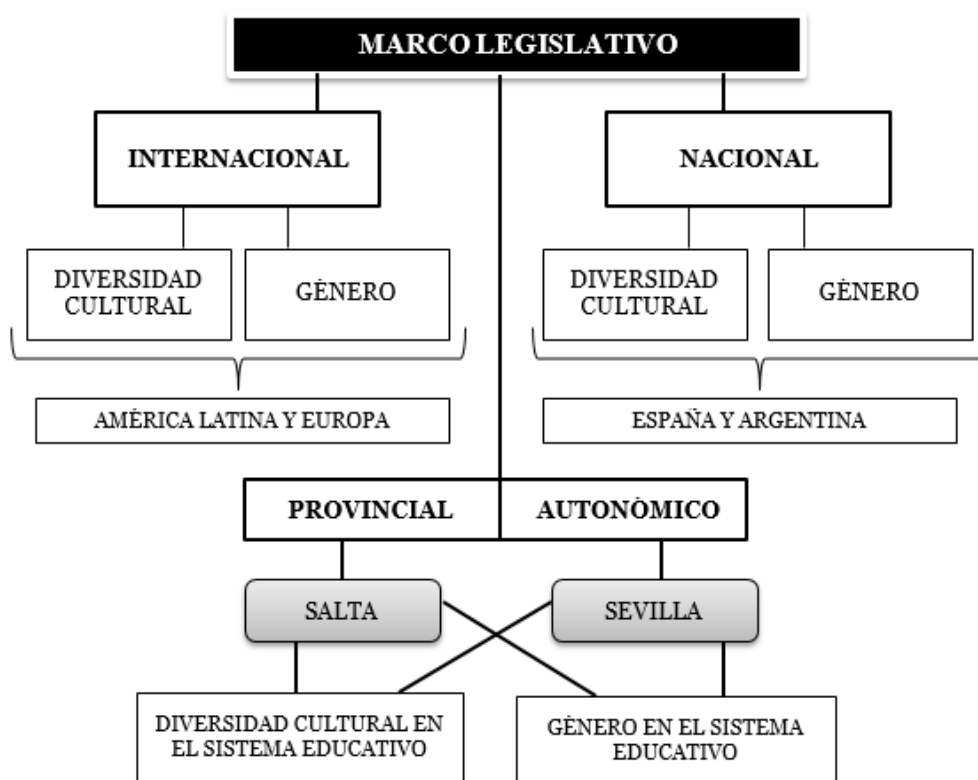
- [...] - La elección de los estudios, con el fin de que hombres y mujeres se distribuyan equitativamente las diferentes actividades profesionales y se posicionen socialmente de manera más igualitaria.
- Las masculinidades, favoreciendo que los chicos asuman modelos más sanos, en los que no tengan que relacionarse mediante la violencia, en los que puedan expresar sus emociones, en los que puedan exceder la heterosexualidad, en los que no tengan que ocupar el papel de proveedores, etc. y así poder mantener también relaciones personales más igualitarias.
- Las relaciones afectivos-sexuales, presentándoles desde la infancia modelos alternativos a los románticos (basados en la dependencia, en la complementariedad, en el sufrimiento...) y una perspectiva global de la sexualidad, no heterosexual ni coitocéntrica, que no limite ni perjudique, sino que contribuya al desarrollo personal.

En suma, para la atención a la diversidad de género, las escuelas públicas deben contar con Proyectos Educativos verdaderamente inclusivos, consensuados y asumidos por sus comunidades educativas, sensibilizadas y motivadas por la construcción de una sociedad más justa. Asimismo, se debe entender la diversidad de manera global, sin clasificar a las personas en dos grupos en función de su género y, por supuesto, superándose el binarismo sexual considerándose como “una muestra más de la riqueza humana” (Calvo y Picazo, 2016, 88).

2.2.- Marco Legislativo.

En este apartado²³ desarrollamos el marco legal influyente en ambos contextos de estudio: Salta y Sevilla, para conocer qué se expone sobre la diversidad cultural y el género en el sistema educativo. Sin embargo, antes de profundizar en la normativa educativa provincial, exponemos en la siguiente tabla un amplio abanico de leyes a nivel internacional con el objetivo de reflejar qué rigen con respecto a la diversidad cultural y el género²⁴. Queremos aclarar que a nivel internacional hemos recogido aquella normativa que abarca a ambos contextos a la vez, considerando internacional aquella normativa que comprende América Latina para Argentina y Europa para España.

Figura 3. Esquema del Marco Legislativo.



Fuente: elaboración propia

²³ En este apartado desglosamos aquellas leyes internacionales y nacionales que consideramos más oportunas para esta investigación. Así, dejamos claro que nuestra intención no es reflejar todas las leyes, sino solo aquellas que nos sirven para contextualizar y conceptualizar este trabajo.

²⁴ En ocasiones nos hemos encontrado que en la normativa no aparece la terminología “diversidad cultural” y “género”. En este sentido, el hecho de que no aparezcan lo hemos considerado también un dato significativo, aunque nos basemos en el análisis de datos no frecuencial.

2.2.1. Marco legislativo internacional sobre diversidad cultural y género.

Tabla 8. Desarrollo del marco legislativo internacional sobre diversidad cultural y género.

MARCO LEGISLATIVO INTERNACIONAL		
DIVERSIDAD CULTURAL		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos ²⁵	<p>No recoge específicamente el término diversidad cultural, pero expone lo siguiente en su pág. 7: "Es a partir del respeto y promoción de los derechos humanos y la valoración de la diversidad, que estaremos en mejores condiciones para lograr una cultura universal de los derechos y alcanzar mayores y mejores niveles de desarrollo".</p> <p>También en su artículo 2 (p. 11) se hace alusión a la raza: "Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición".</p> <p>Por último, atendiendo al concepto raza, en su artículo 16 (p. 15) se expone: "Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio".</p>
2000	Declaración de Panamá ²⁶ . Iberoamericana	<p>Se reconoce la existencia de un vínculo fundamental entre cultura y educación en los espacios formales y no formales e impulsarlo de manera que incentive la educación artística, el aliento a la creatividad, el disfrute estético, el pensamiento crítico y que permita, de esta forma, un desarrollo humano integral (Artículo 3).</p> <p>Se promueve los valores democráticos y la cultura de paz a través de programas culturales dirigidos a la infancia y juventud, de especial importancia para aquellos países que sufren situaciones de violencia, conflicto armado o desplazamiento (Artículo 5).</p>

²⁵ Una de las primeras leyes que pensamos para esta investigación y acorde con el programa de doctorado en el que está inscrita esta tesis fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, como comentamos no se expone nada en concreto sobre la diversidad cultural y el género, pues suponemos que, en la época de su publicación, en el año 1948, no se tuvieron en consideración estas temáticas, tomadas como raza y sexo, como así se expone.

²⁶ Las Cumbres de las Américas son una serie continua de cumbres que reúnen a los líderes de Norteamérica, Centroamérica, el Caribe y Sudamérica. Las Cumbres de las Américas reúnen a los Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados Miembros del Hemisferio para debatir sobre aspectos políticos compartidos, afirmar valores comunes y comprometerse a acciones concertadas a nivel nacional y regional con el fin de hacer frente a desafíos presentes y futuros que enfrentan los países de las Américas. La función de estas cumbres es fomentar la discusión de una variedad de temas que afectan al hemisferio occidental. Estas reuniones se organizan desde la Secretaría Técnica: la Organización de los Estados Americanos (OEA). En la década de 1990, lo que antes eran "cumbres ad hoc" llegó a ser institucionalizado en un programa regular de conferencias como "Cumbres de las Américas". La primera fue en el año 1991, en Guadalajara (México).

2001	Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (UNESCO).	Establece los principios generales de reconocimiento de la diversidad cultural en relación a distintos ámbitos, tales como los derechos humanos, la creatividad y la solidaridad internacional. Además, incide en las funciones de la UNESCO y de los Estados en referencia a los objetivos internacionales que se exponen en este documento.
2005 ²⁷	Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO).	Define la diversidad cultural y establece orientaciones para el planteamiento de medidas, entre otras, en la línea de: promover y proteger las expresiones culturales; intercambio de información y transparencia; educación y sensibilización; participación de la sociedad civil; promoción de la cooperación internacional; integración de la cultura en el desarrollo sostenible; cooperación para el desarrollo; y trato preferente a los países en desarrollo. Además, se crea el Fondo Internacional para la Diversidad Cultural.
2007	Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Naciones Unidas)	Reconoce a los pueblos indígenas diferentes derechos de tipo cultural, educativo, económico, territoriales, ambientales, etc. e insta a las instituciones y organismos nacionales e internacionales a garantizar estos derechos.

GÉNERO

AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos	No recoge específicamente el término género, pero en su artículo 2 (p, 11) se hace alusión al sexo: "Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición".
1979	Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Naciones Unidas).	Define las consideraciones sobre las formas de discriminación contra las mujeres y establece una serie de orientaciones para el desarrollo de políticas de los Estados partes de la Convención que tienen como objetivo luchar contra la discriminación por razón de sexo (La Convención de Naciones Unidas Sobre la Eliminación de Todas Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1981 – entra en vigor).
1994	Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Organización de los Estados Americanos).	Pretende contribuir para la protección de los derechos de las mujeres y eliminar las situaciones de violencia a la que se exponen. Aporta una definición de la violencia contra las mujeres, los derechos que poseen y compromete a los Estados a adoptar medidas específicas para el desarrollo de políticas que potencien los derechos de las mujeres y avancen en la eliminación de la violencia contra éstas.
1994	Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (Naciones Unidas).	Define la violencia contra la mujer y los actos que la conforman, reconoce los derechos de las mujeres y plantea orientaciones políticas que deben asumir los Estados para eliminar la violencia contra las mujeres.
1995	Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Naciones Unidas).	Con el objetivo de progresar en la consecución de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, se plantean estrategias y medidas a adoptar en los siguientes ámbitos: Mujer y pobreza; educación y capacitación de la mujer; mujer y salud; violencia contra la mujer; mujer y conflictos armados; mujer y

²⁷ En 2013 publica la UNESCO "Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales", como herramienta práctica para seguir avanzando desde el Fondo Internacional para la Diversidad Cultural en la consecución de sus objetivos establecidos en la Convención del 2005.

		economía; mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones; mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer; derechos humanos de la mujer; mujer y medios de difusión; mujer y medio ambiente; la niña.
2011	Convenio del Consejo de Europa para prevenir y combatir la violencia contra la mujer y la violencia doméstica de 2011 (Consejo de Europa).	Establece mecanismos para que los Estados Partes desarrollen medidas para prevenir y luchar contra la violencia hacia la mujer y violencia doméstica, en relación a diferentes ámbitos: derechos fundamentales, igualdad y no discriminación; políticas sensibles al género; prevención; sensibilización; educación; formación de profesionales; participación del sector privado y los medios de comunicación; protección y apoyo a las víctimas; violencia psicológica; acoso; violencia física; violencia sexual; investigación, procedimientos, derecho procesal y medidas de protección; migración y asilo; cooperación internacional, entre otros.
2017	Declaración de Panamá ²⁸ . América Latina y el Caribe	Reafirman los compromisos anteriormente asumidos por sus Estados en convenciones, pactos y convenios internacionales y regionales, en materia de derechos humanos de las mujeres, la igualdad de género, el desarrollo sostenible, para la autonomía física y en la toma de decisiones y el empoderamiento económico de todas las mujeres y las niñas, especialmente las jóvenes, indígenas, afrodescendientes, migrantes, rurales, adultas mayores, mujeres en toda su diversidad de orientación sexual e identidad de género, mujeres con discapacidad y mujeres viviendo con VIH/SIDA. Las Ministras y Altas Autoridades para la igualdad de las mujeres reiteran su compromiso para hacer realidad, los derechos civiles, políticos, económicos, laborales, sociales, culturales, sexuales, reproductivos y ambientales para todas las mujeres. En su artículo 2 (p. 4) se expone: Que se promueva, en el sistema educativo, la educación igualitaria y se elimine los estereotipos, que se promueva la formulación y aplicación de estrategias y programas que aseguren el acceso universal de las mujeres a la educación integral con perspectiva de género, enfatizando las ciencias y las tecnologías de la información, para potenciar su empoderamiento económico y eliminar la segregación sexual en el mundo del trabajo.

Fuente: elaboración propia a partir de las normativas internacionales consultadas.

Como se ha podido apreciar en la tabla precedente, a nivel internacional, no es hasta el año 2001 con la publicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, cuando se establece por primera vez el reconocimiento de la diversidad cultural en relación a los derechos humanos, la solidaridad internacional, etc. Además, se inciden en el reconocimiento de la diversidad cultura no solo como funciones principales de la UNESCO, sino como objetivos internacionales de los Estados miembros.

Cuatro años más tarde, en 2005, se crea el Fondo Internacional para la Diversidad Cultural y la UNESCO sigue trabajando, a nivel internacional, sobre la definición de

²⁸ Las Ministras y Altas Autoridades de los Mecanismos Nacionales para el adelanto de las Mujeres de América Latina y el Caribe, se reunieron en Panamá los días 6 a 8 de febrero de 2017 con motivo de la Consulta Regional previa al 61o período de sesiones de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (CSW61) sobre “El empoderamiento económico de las mujeres en el cambiante mundo del trabajo”, a desarrollarse en la sede de Naciones Unidas, en Nueva York, los días 13 a 24 de marzo 2017.

diversidad cultural, estableciendo orientaciones para el planteamiento de medidas para la promoción de las expresiones culturales, la educación y sensibilización, la integración de la cultura en el desarrollo sostenible, la cooperación para el desarrollo, etc.

Concretamente, en relación al ámbito latinoamericano, se publica en el 2007 la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, reconociendo sus diferentes derechos culturales, educativos, económicos, territoriales, ambientales... Además, a partir de esta normativa se insta a los organismos nacionales e internacionales a asegurar el cumplimiento de todos los derechos de la población originaria.

Con respecto a la cuestión del género, sí nos encontramos con normativas más antiguas, pues ya en el 1979 (entrada en vigor en el 1981) con la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres de las Naciones Unidas, se establecía una serie de orientaciones para el desarrollo de políticas de los Estados parte para luchar contra la discriminación por razón de sexo.

En América Latina, no fue hasta los años 90, cuando se publica la convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Organización de los Estados Americanos, 1994), la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (Naciones Unidas, 1994), y un año más tarde, en 1995, el Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Naciones Unidas), cuya finalidad es progresar en la igualdad de género y en el empoderamiento de las mujeres.

2.2.2. Marco legislativo nacional sobre diversidad cultural y género en España.

Tabla 9. Desarrollo del marco legislativo nacional español sobre diversidad cultural y género.

MARCO LEGISLATIVO CONTEXTO NACIONAL - ESPAÑOL		
DIVERSIDAD CULTURAL A NIVEL NACIONAL		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
1978	La Constitución Española ²⁹	No recoge específicamente el término diversidad cultural, pero reflexionamos sobre su artículo 14 cuando se expone que “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. En relación a la educación, en su artículo 27 se reconoce a todas las personas el derecho a la educación y establece los principios esenciales sobre los que sustancia el ejercicio de este derecho fundamental.
2000	Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (2000, reformada por LO 8/2000, LO 14/2003, LO 2/2009, LO 10/2011, y RDL 16/2012 y actualizaciones).	No recoge específicamente el término diversidad cultural, pero propone las bases para el desarrollo de la política migratoria, los derechos de las personas extranjeras (documentación, educación, trabajo y seguridad social, reagrupación familiar, etc.), el régimen jurídico de éstas, así como se crea el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes y el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. Destacamos también el objetivo 4, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social: “Reforzar la integración como uno de los ejes centrales de la política de inmigración que, teniendo en cuenta el acervo de la Unión Europea en materia de inmigración y protección internacional, apuesta por lograr un marco de convivencia de identidades y culturas”.
2009	Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación	La palabra “diversidad cultural” no aparece, pero sí se refiere a un tipo de alumnado específico con apoyo educativo en su art. 7(5) cuando se expone: “Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, el Ministerio de Educación desarrollará acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerá recursos económicos y los apoyos precisos para ello, reforzando la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”. También se expone que las administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que el alumnado alcance su desarrollo personal, intelectual, social y emocional, estableciendo, en su caso, planes de centros prioritarios para apoyar a los centros que escolaricen alumnado en situaciones de desventaja social. Asegura recursos para el alumnado que requiera de una atención educativa diferente a la ordinaria, por causas diversas, entre otras, la incorporación tardía al sistema educativo. El alumnado de origen extranjero,

²⁹ Al igual que nos pasó con la Declaración Universal de los Derechos Humanos a nivel internacional, pensamos interesante conocer qué se expone en nuestra Constitución Española de 1975. En conclusión, pasa lo mismo, no se expone nada en concreto sobre la diversidad cultural y el género, pues suponemos que, en la época de su publicación, en el año 1975, no se tuvieron en consideración estas temáticas, tomadas como raza y sexo, como así se expone también en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

		se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
2010	Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla	<p>No se recoge "diversidad cultural", pero sí se hace referencia a la diversidad del alumnado cuando se expone como disposición general: "La atención a la diversidad del alumnado se enmarca en los principios de normalización e inclusión y exige la adaptación de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo al alumnado con necesidad de apoyo educativo o que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa y la puesta en práctica de los principios pedagógicos y de las medidas que la referida Ley establece para ello".</p> <p>Por otra parte, en su Artículo 3 sobre Criterios de actuación dice que: "La acción educativa estará encaminada a atender a la diversidad del alumnado para lo que se adoptarán las medidas organizativas y curriculares oportunas, que promoverán la equidad que garantice la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, al igual que una educación de calidad para todos. Los centros deberán recoger estas medidas en el plan de atención a la diversidad contemplado en el artículo 6 de esta Orden". Continúa en su apartado 6 exponiendo que: "La actividad de los profesionales del centro educativo estará dirigida a lograr el éxito escolar de todo el alumnado, reconociendo e impulsando el potencial de cada uno para alcanzarlo, teniendo en cuenta sus expectativas, valorando la riqueza de la diversidad y convirtiéndola en una oportunidad y un recurso educativo para la inclusión social y la participación, y a desarrollar actitudes de comunicación y respeto mutuo entre toda la comunidad educativa".</p> <p>En relación a esto último, en los centros se incorporarán medidas en el plan de acogida con el objeto de facilitar la inclusión y el progreso de este alumnado. Con carácter excepcional, los centros podrán llevar a cabo actuaciones de carácter transitorio destinadas exclusivamente a atender a alumnado extranjero que se incorpore por primera vez al sistema educativo español, con desconocimiento del castellano, adscribiéndolo a su grupo de clase en función de su nivel de competencia lingüística en castellano, su nivel de competencia curricular y su proceso de escolarización anterior. La duración máxima de estas actuaciones será de un curso escolar en el que se incidirá, fundamentalmente, en el desenvolvimiento en lengua castellana le que permita interpretar adecuadamente la vida del centro educativo y el entorno en el que va a vivir: horarios, funcionamiento de diferentes servicios, etc., así como las competencias básicas para acceder al currículum de referencia.</p>
2011	Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014 (Acuerdo del Consejo de Gobierno, 2011).	<p>Es la primera normativa dedicada íntegramente a la diversidad cultural, tratando de dar respuesta a los escenarios multiculturales apoyándose en el valor de la convivencia, la cual supone la interacción y relación armoniosas. También es el primer documento normativo en el que aparece el término "interculturalidad"³⁰. Más concretamente, se centra en la noción de ciudadanía en un contexto de diversidad cultural que implica "el reconocimiento de la plena participación cívica, social, económica, cultural y política" de todas las personas. Este plan también se basa en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.</p> <p>Tiene como principal objetivo el fortalecimiento de la cohesión social y</p>

³⁰ En esta normativa se le dedica un apartado íntegro a la interculturalidad entendida "como mecanismo de interacción positiva entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural" (p. 104). En suma, la interculturalidad aparece como principio junto con el de Igualdad y Ciudadanía; como elemento transversal en las políticas; como avance en la adaptación de la sociedad española y la administración; como repercusión en la promoción de la convivencia intercultural y la cohesión social...

		<p>persigue reforzar tanto los instrumentos y políticas de integración como los servicios públicos y de participación, para garantizar el acceso de todos los ciudadanos y ciudadanas en condiciones de igualdad. Diseña acciones que se dirigen a toda la ciudadanía, tanto inmigrantes como personas autóctonas.</p> <p>Dichas actuaciones se enmarcan en diferentes áreas específicas (acogida; empleo y promoción económica; educación; salud; servicios sociales e inclusión; y movilidad y desarrollo) y áreas transversales (convivencia; igualdad de trato y lucha contra la discriminación; infancia, juventud y familias; género; y participación y educación cívica).</p>
2012	Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012. Concretado en Plan Operativo 2014-2016).	<p>Apuntamos que con esta ley hacemos referencia a la diversidad cultural puesto que se dedica de forma íntegra a la Población Gitana. Establece objetivos y estrategias de acción en distintas áreas clave para la inclusión social: educación, empleo, vivienda y salud. En el ámbito de la educación destacamos las siguientes actuaciones:</p> <p>Apoyo a los centros educativos para que fomenten la diversidad cultural en su proyecto educativo de centro (PEC) e incorporen en su proyecto curricular de centro (PCC) la cultura gitana.</p> <p>Apoyo a la inclusión de módulos sobre diversidad cultural e interculturalidad en la formación universitaria, especialmente en algunas titulaciones (grados de Magisterio —Educación Infantil y Primaria, Educación Social, Trabajo Social, Pedagogía, Psicología, etc.).</p> <p>Impulso de la incorporación, en los Centros de Recursos y Formación del Profesorado, de cursos específicos sobre la cultura gitana y atención a la diversidad.</p> <p>Realización de un protocolo orientativo de inclusión de la cultura, historia, literatura, etc., del pueblo gitano en los libros de texto y materiales de trabajo del alumnado, y apoyo a la elaboración de materiales educativos sobre la cultura gitana.</p>
2013	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.	<p>Establece entre sus principios la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. Asimismo, hace referencia a la equidad para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la igualdad de derechos para superar cualquier discriminación, actuando la educación como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. Entre sus objetivos se encuentran la formación para la paz, el respeto de los derechos humanos, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos; la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad; y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, favoreciendo una actitud crítica y responsable para adaptarnos a los cambios de la sociedad. Contempla acciones de carácter compensador para personas, grupos y ámbitos que se encuentren en situaciones desfavorables, así como reforzar el sistema educativo para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Señala que en ningún caso se producirá discriminación por razones de nacimiento, sexo, religión, opinión u otras causas sociales o personales, en la escolarización del alumnado.</p> <p>En cuanto a los contenidos curriculares, no se realiza referencia específica a la diversidad cultural del país. Sólo cabe destacar que en relación a la enseñanza de otras religiones distintas a la católica (que sí aparece como opción en el currículum común para todas las comunidades autónomas), se ajustará a lo dispuesto por los Acuerdos de Cooperación con distintas Federaciones y Comisiones (Evangélica, israelita, islámica y otras que pudieran suscribirse).</p> <p>Indica que los centros deberán realizar las adaptaciones y diversificaciones</p>

		<p>curriculares necesarias para facilitar que todo el alumnado consiga sus fines educativos, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado mediante el desarrollo de actividades y el uso de materiales didácticos que faciliten el análisis, la comprensión y la interacción de las diversas lenguas y culturas.</p> <p>Las administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.</p>
GÉNERO A NIVEL NACIONAL		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
1978	La Constitución Española	No recoge específicamente el término género, pero reflexionamos sobre su artículo 14 cuando se expone que “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. En relación a la educación, en su artículo 27 se reconoce a todas las personas el derecho a la educación y establece los principios esenciales sobre los que sustancia el ejercicio de este derecho fundamental.
2000	Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (2000, reformada por LO 8/2000, LO 14/2003, LO 2/2009, LO 10/2011, y RDL 16/2012 y actualizaciones).	Sí recoge la terminología “género”, pero en el caso de que la mujer se encuentre en situación de violencia de género (Art. 18bis, Art. 19, Art. 31bis, Art. 38 y Art. 40).
2004	Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.	Tiene como finalidad actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. Establece medidas de protección integral en diferentes ámbitos: educación; sanidad; y publicidad y medios de comunicación. Además, reconoce los derechos de las víctimas a la información, asistencia social integral y asistencia jurídica gratuita; derechos laborales y prestaciones de la Seguridad Social; derechos de las funcionarias públicas; y derechos económicos. Por último, recoge las acciones legales y penales que dan respuesta a las manifestaciones de violencia de género.
2007	Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas (2007).	Regular los requisitos necesarios para acceder al cambio de la inscripción relativa al sexo de una persona en el Registro Civil, cuando dicha inscripción no se corresponde con su verdadera identidad de género. Contempla también el cambio del nombre propio para que no resulte discordante con el sexo reclamado.
2007	Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.	Su objetivo es hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural para alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria. Regula los derechos y deberes de las personas y prevé medidas destinadas a eliminar y corregir en los sectores público y privado, toda forma de discriminación por razón de sexo.
2010	Orden EDU/849/2010, de	La palabra género solo aparece dos veces en esta normativa. La primera vez

	18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla	en el artículo 59 sobre las funciones de los profesores técnicos de formación profesional de servicios a la comunidad, de las cuales se destaca colaborar en el desarrollo de programas de animación sociocultural, especialmente los enfocados a la educación en valores, igualdad de género y educación intercultural (Art. 59.k). Y, por segunda vez, en Artículo 79 sobre el Apoyo al plan de orientación académica y profesional, cuando se especifica que en el desarrollo del plan de orientación académica y profesional se prestará especial atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios por razón de discapacidad, género, origen social o cultural, o de otra índole que puedan condicionar el acceso a los diferentes estudios y profesiones (Art. 79.6).
2010	Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo.	Garantizar los derechos fundamentales en el ámbito de la salud sexual y reproductiva, regula las condiciones de la interrupción voluntaria del embarazo y establece las correspondientes obligaciones de los poderes públicos en diferentes ámbitos: políticas públicas para la salud sexual y reproductiva; ámbito sanitario; y ámbito educativo.
2011	Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014 (Acuerdo del Consejo de Gobierno, 2011).	En esta normativa se dedica un apartado entero al "género" como área transversal para trabajar la igualdad ³¹ (7.4) y como principio en base a garantizar la igualdad de derechos y deberes (7.2). También, hace referencia a la violencia de género. Sin embargo, en su apartado, se especifica sobre el concepto que "las desigualdades entre las mujeres y los hombres que aún persisten en los diferentes ámbitos de la sociedad se transmiten a partir de los roles y los estereotipos que siguen asignando diferentes espacios, público y doméstico, y tareas, trabajo productivo y reproductivo, a hombres y a mujeres. La perspectiva de género permite analizar, de forma separada, las diferentes necesidades y expectativas de hombres y de mujeres. El objetivo institucional del logro de la igualdad de mujeres y de hombres remite directamente a la finalidad de las políticas públicas de igualdad" (p. 242).
2012	Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012. Concretado en Plan Operativo 2014-2016).	En esta estrategia normativa nacional para la inclusión de la población gitana, con respecto al "género" se expone, entre sus líneas de actuación: Impulso de programas de refuerzo, orientación y apoyo, con el fin de evitar el absentismo y el abandono temprano, con especial atención a las niñas y preadolescentes que abandonan por razón de género. Fomento de políticas y acciones dirigidas a reducir la situación de desigualdad sanitaria de la población gitana y de otros grupos de población, de forma prioritaria sobre la situación de la infancia, adolescencia y juventud, incluyendo la perspectiva de género. Actuaciones de sensibilización y formación de todos los agentes que intervienen en los dispositivos de apoyo a las víctimas de violencia de género sobre las peculiaridades de este fenómeno en la población gitana. Establecimiento de mecanismos de coordinación y de protocolos entre las instituciones que prestan servicios a mujeres víctimas de violencia de género y las entidades vinculadas a la población gitana, sobre desarrollo de derechos y recursos.
2013	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.	Indica que la educación tendrá como principio la equidad para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la igualdad de derechos para superar cualquier discriminación, actuando la educación como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. Asimismo, incide en que la escuela debe desarrollar valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, además de la

³¹ El principio de igualdad busca la construcción y consolidación de una sociedad justa. Igualdad como equiparación de derechos y obligaciones básicas de la población inmigrada y autóctona; igualdad de trato y no discriminación por razón de origen racial o étnico, nacionalidad, sexo, discapacidad, edad, orientación sexual o cualquier otro motivo; e igualdad de oportunidades como garantía de una sociedad inclusiva (PECI, P.104).

		<p>prevención de la violencia de género.</p> <p>Señala que en ningún caso se producirá discriminación por razones de nacimiento, sexo, religión, opinión u otras causas sociales o personales, en la escolarización del alumnado. Si bien es cierto que tendrá prioridad en la elección del centro aquellas familias que han tenido movilidad forzosa derivada por situaciones de violencia de género.</p> <p>El profesorado debe tener, en el marco de la formación permanente, formación específica en materia de igualdad y prevención de violencia de género. Los libros de texto utilizados deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores relacionados con la prevención de la violencia de género.</p>
--	--	---

Fuente: elaboración propia a partir de las normativas nacionales consultadas.

En cuanto a la diversidad cultural, en el contexto español, basándose en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, se publica en el 2011 la primera normativa dedicada íntegramente a la diversidad cultural, titulada Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014. En esta normativa, acordado por el Consejo de Gobierno, se trata de dar respuesta a los escenarios multiculturales apoyándose en el valor de la convivencia, entre los que se destaca los centros educativos, siendo el primer escrito donde aparece la terminología "interculturalidad". Concretamente en el sistema educativo, la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) establece entre sus principios la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. En este sentido, se refiere a la igualdad de oportunidades, a la inclusión educativa y a la igualdad de derechos de todo el alumnado superando toda situación de discriminación y desigualdades culturales, personales, economías y sociales.

Con respecto al género, al igual que ocurre a nivel internacional, también posee una trayectoria más amplia en el contexto español. Pues ya en el año 2000, más de una década antes que en la normativa específica sobre diversidad cultural, en la mencionada ley que la que se basa el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014, ya se recogía la terminología "género", pero solo para referirse a los casos en los que las mujeres se encontrasen en situación de violencia de género, tal y como puede verse en la tabla 9. Desarrollo del marco legislativo nacional español sobre diversidad cultural y género, en el contexto español.

Cuatro años más tarde, a nivel nacional, atendiendo a la problemática de la violencia de género, se publica específicamente la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de medidas de protección integral contra la violencia de género, como una de las principales normativas nacionales en política social. Concretamente en el ámbito

educativo, la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), al igual que en el concepto de la diversidad cultural, estable la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y a igualdad de derechos para todo el alumnado. Además, se incide que las instituciones educativas deben desarrollar valores de igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como prevenir en situaciones de violencia de género.

A tenor de lo expuesto, en el contexto español, podemos ver reflejada la relación entre la atención de la diversidad cultural y el género en el desarrollo de normativas nacionales, las cuales repercuten también en el ámbito educativo.

2.2.3. Marco legislativo nacional sobre diversidad cultural y género en Argentina.

Tabla 10. Desarrollo del marco legislativo nacional argentino sobre diversidad cultural y género.

MARCO LEGISLATIVO CONTEXTO NACIONAL – ARGENTINA		
DIVERSIDAD CULTURAL A NIVEL NACIONAL – ARGENTINA		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
1985	Ley 23.302, DE Asuntos Indígenas, sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes	<p>No aparece el término de “diversidad cultural”, pero en su artículo 1 se expone: Declárase de interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existentes en el país, y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades. A ese fin, se implementarán planes que permitan su acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes.</p> <p>Concretamente, se establecen planes que permitan a las comunidades indígenas el acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes. Crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) con el objetivo de asegurar el ejercicio de la plena ciudadanía a integrantes de los pueblos indígenas, garantizando el cumplimiento de los derechos consagrados constitucionalmente.</p> <p>En el apartado educativo, en su artículo 14, expone que es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional. Se continua con los artículos 15, 16 y 17.</p>
1994	Constitución de la Nación Argentina (1853, reformada en 1994).	Incorpora, entre otros aspectos: reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; garantía del respeto a su identidad y del derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocimiento de la personalidad jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y garantía de su

		participación en la gestión de sus recursos naturales.
1999	Resolución 107/99 (Consejo Federal de Cultura y Educación)	Aprueban las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe. También incorpora la titulación de Profesor/a Intercultural Bilingüe en los diferentes niveles de enseñanza inicial, primaria y secundaria.
2006	Ley 26.206 de Educación Nacional.	Se introduce la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, con el propósito de garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Además, se definen contenidos curriculares comunes para todas las modalidades y niveles que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias, así como la valoración positiva de la diversidad cultural. Esta Ley también establece la formación docente específica en el ámbito de la diversidad cultural e impulsa la investigación en esta línea para facilitar el diseño de propuestas educativas.
2007	Ley 26.305 de aprobación de la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales.	Esta normativa ³² se configura entorno a la diversidad cultural en sus diferentes expresiones culturales. Se afirma que la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad. Se recoge principios y objetivos, derechos y obligaciones, medidas para proteger las expresiones culturales, así como para promoverlas.
2017	Plan de Gestión del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI).	Plantea acciones con el objetivo de promover contenidos de difusión y sensibilizar para la erradicación de la discriminación estructural hacia los pueblos indígenas; proporcionar herramientas para el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas; visibilizar y difundir los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas; fortalecer las acciones de la lucha contra la discriminación racial en Argentina; y cumplir con los compromisos internacionales asumidos.

GÉNERO A NIVEL NACIONAL – ARGENTINA

AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
1985	Ley 23.179 de aprobación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer	En esta ley, no aparece el concepto de “género”, pero su artículo 1 expone que a los efectos de la presente Convención, la expresión “discriminación contra la mujer” denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y de la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera. Concretamente en el ámbito educativo se dice que “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, con el fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación” (Art. 10, p. 3)

³² Aparece el concepto de interculturalidad. Se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.

1994	Constitución de la Nación Argentina (1853, reformada en 1994).	Incluye los derechos de las mujeres: "La igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres para el acceso a cargos electivos y partidarios se garantizará por acciones positivas en la regulación de los partidos políticos y en el régimen electoral" (Art. 37). En su capítulo IV, perteneciente al Congreso se expone en su la sección 23, del artículo 75: "Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad" (p.9).
1991	Ley 24.012 de cupo femenino	Pretende aumentar la representación de las mujeres en los ámbitos de decisión política.
1992	Decreto 1.426/92 de creación del Consejo Nacional de la Mujer	Tiene por objetivo concretar los compromisos adquiridos por la ratificación de la Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer.
1993	Decreto 2.385/93 sobre acoso sexual en la administración pública nacional	Plantea los procedimientos para prevenir y luchar contra el acoso sexual en la administración pública.
1996	Ley 24.632 de aprobación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer ³³	Se afirma que la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales y limita total o parcialmente a la mujer el reconocimiento, goce y ejercicio de tales derechos y libertades. Por ello, están convencidos de que la eliminación de la violencia contra la mujer es condición indispensable para su desarrollo individual y social y su plena e igualitaria participación en todas las esferas de vida, y de que la adopción de una convención para prevenir, sancionar y erradicar toda forma de violencia contra la mujer, en el ámbito de la Organización de los Estados Americanos, constituye una positiva contribución para proteger los derechos de la mujer y eliminar las situaciones de violencia que puedan afectarlas
1996	Ley 24.417 de protección contra la violencia familiar (1994) y Decreto 235/96, reglamentario de la Ley 24.417	Determina los protocolos de actuación en casos de violencia familiar.
1997	Decreto 1.363/97 de igualdad de trato entre agentes de la administración pública nacional	Garantiza el cumplimiento de los principios relativos a la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la igualdad de oportunidades para trabajadores/as con cargas de familia, la protección del rol paterno y de otras disposiciones que hacen a la protección de la familia y al ejercicio de las responsabilidades familiares.
2003	Ley 25.584 de Prohibición en establecimientos de educación pública de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas o madres en período de lactancia (2002, modificada por la	Consta solo de tres artículos y en el primero de ellos se expone: "Se prohíbe a los directivos o responsables de los establecimientos oficiales y privados de educación pública de todo el país, en todos los niveles del sistema y de cualquier modalidad, la adopción de acciones institucionales que impidan o perturben el inicio o prosecución normal de sus estudios a las estudiantes en estado de gravidez o durante el período de lactancia y a los estudiantes en su carácter de progenitores. Las autoridades educativas del respectivo establecimiento estarán obligadas, en cuanto a la estudiante embarazada, a autorizar los permisos que, en razón de su estado, sean necesarios para garantizar tanto su salud física y psíquica como la del ser durante su gestación y el correspondiente período de

³³ Para los efectos de esta Convención debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado.

	Ley 25.808 en 2003).	lactancia”
2003	Ley 25.673 de creación del programa nacional de salud sexual y procreación responsable (2002) y Decreto 1.282/2003 reglamentario de la Ley 25.673 (2003)	Crea y plantea acciones del el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable que tienen por objetivo: alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que las personas puedan adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones o violencia; disminuir la morbilidad materno-infantil; prevenir embarazos no deseados; promover la salud sexual de adolescentes; contribuir a la prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual, de VIH/SIDA y patologías genital y mamarias; garantizar a toda la población el acceso a la información, orientación, métodos y prestaciones de servicios referidos a la salud sexual y procreación responsable; y potenciar la participación femenina en la toma de decisiones relativas a su salud sexual y procreación responsable.
2006	Ley 26.206 de Educación Nacional.	Establece políticas de promoción de la igualdad efectiva en las enseñanzas regladas, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación por cuestiones de género, entre otras. Por otra parte, expone que los contenidos curriculares de todos los niveles deben incluir enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, solidaridad y respeto entre los sexos.
2006	Ley 26.150 del programa nacional de educación sexual integral.	Incorpora actuaciones destinadas a: incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; y procurar la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.
2012	Ley 26.364 de prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas (2008, reformada por la Ley 26.842 en 2012).	Reconoce el derecho de las víctimas y plantea la implementación de medidas destinadas a prevenir y sancionar la trata de personas, asistir y proteger a sus víctimas.
2009	Ley 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.	Define la violencia contra las mujeres, sus tipos y modalidades. Incide en las políticas públicas que garanticen el objetivo de la Ley. Crea el Observatorio de la Violencia contra las Mujeres.
2017	Plan de Gestión del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI, 2017).	Plantea acciones con el objetivo de desterrar las prácticas discriminatorias en perjuicio de las orientaciones sexuales, la identidad de género y su expresión. También se establecen acciones para luchar contra la discriminación y la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito sanitario y laboral, entre otros.

Fuente: elaboración propia a partir de las normativas nacionales consultadas.

En el contexto argentino, es en la reforma de la Constitución de la Nación Argentina del año 1994, cuando se recoge el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de la población originaria argentina, garantizando el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, entre otros. Sin embargo, en el

sistema educativo argentino, no es hasta el 2006, cuando se rige la educación intercultural bilingüe como modalidad en los niveles de inicial, primaria y secundaria en el marco de la Ley Nacional de Educación 26.206. Su objetivo principal es garantizar el derecho constitucional de 1994 de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, así como a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

Referente al género y al igual que ocurre en el contexto español, esta categoría de estudio ampara más normativas nacionales que las relacionadas con la diversidad cultural.

También es en la reforma del año 1994 de la Constitución de la Nación Argentina, donde se especifica como derecho la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en determinados ámbitos de la vida (véase tabla 10. Desarrollo del marco legislativo nacional argentino sobre diversidad cultural y género). Asimismo, relacionado con el sistema educativo, es la Ley Nacional de Educación 26.206 de 2006 en la que se establecen políticas de promoción de la igualdad efectiva en las enseñanzas regladas, destinadas a afrontar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación por cuestiones de género. Además, se expone que los contenidos curriculares deben incluir enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, solidaridad y respeto entre los sexos.

En relación a esto último, también en el 2006, entra en vigor la Ley 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual, en la que se incorpora medidas para trabajar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas, como así podemos ver en los proyectos educativos y en la información obtenida de las direcciones escolares de las escuelas de la provincia de Salta (véase apartado 4.1.2 y apartado 4.2.2).

Es el momento ahora de ir concretando nuestro marco legislativo y desglosar las normativas educativas que influyen directamente a cada uno de los contextos de estudios. Así para el contexto sevillano nos basaremos en la Ley de Educación de Andalucía (2007) y en el Decreto 97/2015 por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía³⁴, y para el contexto salteño nos centraremos en la Ley Provincial de Educación Nº 7546. Para ello, hemos diseñado las siguientes tablas de contenido normativo.

³⁴ Esta referencia normativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía se ha considerado teniendo en cuenta las modificaciones realizadas por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

2.2.4. Marco legislativo de la provincia de Sevilla sobre diversidad cultural y género.

Tabla 11. Diversidad cultural y género en el sistema educativo según la Ley de Educación de Andalucía (2007) y el Decreto 97/2015 por el que se regula la Educación Primaria en Andalucía.

DIVERSIDAD CULTURAL	GÉNERO
Como tal, el término “diversidad cultural” aparece solo en el Artículo 4 de la LEA, en los Principios del sistema educativo andaluz, sección g) “Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social”.	Con respecto al término “género” en la LEA solo aparece en el Artículo 39. Educación en valores, apartado 3. “Con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo contribuirá a la superación de las desigualdades por razón del género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad”.
En el decreto 97/2015 no aparece “diversidad cultural”.	<p>En el decreto 97/2015 sí aparece “género” en el Art. 3, como finalidad de la Educación Primaria: [...] la finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los alumnos y alumnas una educación que permita afianzar su bienestar y su desarrollo personal, adquirir la capacidad de ejercer el pensamiento crítico, las nociones básicas de nuestra cultura y las habilidades relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales y de convivencia, de igualdad de género, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad y a prepararlos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria (p.13).</p> <p>También aparece este término en el artículo 8. Orientaciones metodológicas. 1. La metodología tendrá un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partirá de los intereses del alumnado, favorecerá el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales y la utilización de enfoques orientados desde una perspectiva de género, e integrará en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato (p.15-16).</p>
EN BASE A LA FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN, SE HA PROFUNDIZADO EN LOS SIGUIENTES TÉRMINOS	
INTERCULTURALIDAD	IGUALDAD
El término “interculturalidad” aparece primero en el Artículo 39. Educación en valores, apartado 5. Asimismo, el currículo incluirá aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto a la interculturalidad, a la diversidad, al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio.	Al término “igualdad” se hace referencia multitud de veces. En el Artículo 4. Principios del sistema educativo andaluz, sección e) Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.
Posteriormente, también aparece en el Artículo 48. Estrategias y medidas de apoyo y refuerzo, apartado 1. Los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar otras medidas de atención a la diversidad	Como objetivo de la ley, en su Artículo 5. Objetivos de la Ley, sección c) Garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el

<p>y de fomento de la igualdad entre sexos. Podrán considerarse, entre otras medidas, los agrupamientos flexibles y el desarrollo de adaptaciones curriculares, sin que en ningún caso puedan llevarse a cabo agrupamientos que supongan discriminación del alumnado más necesitado de apoyo.</p>	<p>acceso y permanencia en el sistema educativo: sección i) Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres y sección k) Estimular en el alumnado la capacidad crítica ante la realidad que le rodea, promoviendo la adopción de actitudes que favorezcan la superación de desigualdades.</p>
	<p>Artículo 6. Igualdad de derechos y deberes, sección h) La igualdad de oportunidades y de trato, mediante el desarrollo de políticas educativas de integración y compensación.</p>
	<p>Artículo 8. Deberes del alumnado, sección a) El respeto a la libertad de conciencia, a las convicciones religiosas y morales, y a la identidad, intimidad, integridad y dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como a la igualdad entre hombres y mujeres.</p>
	<p>Artículo 15. Selección del profesorado, apartado 6. El acceso al desempeño de funciones docentes como personal funcionario interino se determinará reglamentariamente, de acuerdo con los principios constitucionales de igualdad, mérito, capacidad y publicidad.</p>
	<p>Artículo 39. Educación en valores, apartado 3. Con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo contribuirá a la superación de las desigualdades por razón del género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.</p>
	<p>Artículo 48. Estrategias y medidas de apoyo y refuerzo, apartado 1. Los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar otras medidas de atención a la diversidad y de fomento de la igualdad entre sexos. Podrán considerarse, entre otras medidas, los agrupamientos flexibles y el desarrollo de adaptaciones curriculares, sin que en ningún caso puedan llevarse a cabo agrupamientos que supongan discriminación del alumnado más necesitado de apoyo.</p>
	<p>Artículo 122. Sistema público de becas y ayudas al estudio, apartado 1. Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, el alumnado con condiciones socioeconómicas desfavorables tendrá derecho a obtener becas y ayudas al estudio.</p>
	<p>Disposición adicional quinta. Acceso a la enseñanza posobligatoria de la población extranjera. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, se facilitará a la población extranjera menor de edad que se halle empadronada en un municipio el acceso a las enseñanzas de bachillerato y de formación profesional y a la obtención de las titulaciones correspondientes en igualdad de condiciones que a la población andaluza de su edad.</p>

Disposición transitoria cuarta. Personal laboral fijo que realiza funciones docentes en los centros y secciones de educación permanente, apartado 2. Las pruebas selectivas a que se refiere el apartado anterior garantizarán los principios de igualdad, mérito y capacidad, debiendo respetarse, en todo caso, lo establecido en la normativa básica de la Administración General del Estado.

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa consultada.

En las mencionadas normativas andaluzas, podemos ver que, ocurre lo mismo que a nivel nacional e internacional, es decir, el género tiene más presencia en las normativas que la diversidad cultural. Esta última sólo se recoge en el artículo 4 de la LEA como principio del sistema educativo andaluz, sección g) "Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social. Mientras que el género aparece tanto en la Ley de Educación de Andalucía (2007, LEA) mencionándose en su artículo 39 sobre la Educación en valores, apartado 3 "Con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo contribuirá a la superación de las desigualdades por razón del *género*, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad". Y en el actual decreto 97/2015, en el artículo 3, en el marco de la finalidad de la Educación Primaria, y en el artículo 8 a considerar en las orientaciones metodológicas de la práctica docente.

Esta misma pauta podemos verla reflejada con las terminologías en base a la finalidad de esta investigación, donde la interculturalidad tiene menor presencia que la igualdad, como puede verse en la tabla 11. Diversidad cultural y género en el sistema educativo según la Ley de Educación de Andalucía (2007) y el Decreto 97/2015 por el que se regula la Educación Primaria en Andalucía. Cabe que destaquemos que en la LEA se considera, al alumnado extranjero en el marco del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, tal y como se expone

[...] Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aquel que presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; el que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio (LEA, 2007, Cap.I, Título III, 23).

Pasamos a continuación a conocer si aparece y cómo aparece la diversidad cultural y el género en la normativa provincial de Salta (Argentina).

Cabe destacar, que, al contrario que en el contexto sevillano, en esta ley educativa existe más presencia de la diversidad cultural que del género. De esta forma, se hace referencia a la diversidad cultural en el artículo 8 sobre principios, fines y criterios de la educación, en el título IX sobre los docentes y su formación y en el capítulo II de las Disposiciones Específicas, en el que se menciona concretamente el conocimiento de la población originaria y sus derechos e educación. Por último, la diversidad cultural aparece en el artículo 6o del capítulo sobre la educación intercultural bilingüe, en el que se expone que es el Ministerio de Educación el que determinará los contenidos curriculares que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las instituciones educativas de la Provincia, permitiendo a los alumnos valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

Por su parte, el género solo aparece en el título XI sobre la calidad educativa, concretamente en el artículo 91 del capítulo I donde se expone que es el Estado el que garantiza las condiciones materiales y culturales para que todo el alumnado logre aprendizajes comunes de calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

2.2.5. Marco legislativo de la provincia de Salta sobre diversidad cultural y género.

Tabla 12. Diversidad cultural y género en el sistema educativo según la Ley de Educación de la Provincia de Salta nº 7546.

DIVERSIDAD CULTURAL	GÉNERO
Esta terminología aparece en el Título II sobre la política educativa: principios, fines y criterios de la educación, concretamente en su Artículo 8. Los principios, fines y criterios de la educación en la provincia de Salta son: d) Fortalecer el conocimiento y la valoración de la realidad de la provincia de Salta, promoviendo el desarrollo de la identidad provincial, con sentido humanista, histórico y trascendente, basado en el respeto a la diversidad cultural, a las particularidades locales, abierto a los valores universales y a la integración regional, nacional y latinoamericana.	En relación al término "género" solo aparece en el Título XI de la calidad de la educación. Capítulo I, Disposiciones Generales. Artículo 91. El estado garantizará las condiciones materiales y culturales para que todos los alumnos logren aprendizajes comunes de calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.
En el Título IX, los docentes y su formación, en el Capítulo I sobre la Formación Docente, en su Artículo 81. La Formación Docente tiene la finalidad de preparar profesionales para la enseñanza, generación y transmisión de los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de los alumnos, el respeto de los derechos humanos, el desarrollo nacional con proyección latinoamericana y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural y la	

confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

En el Capítulo II de las Disposiciones Específicas, sección e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con los principios de la normativa vigente.

En el artículo 6o del capítulo sobre la Educación Intercultural Bilingüe, se expone que el Ministerio de Educación determinará los contenidos curriculares que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las instituciones educativas de la Provincia, permitiendo a los alumnos valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

EN BASE A LA FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN, SE HA PROFUNDIZADO EN LOS SIGUIENTES TÉRMINOS

INTERCULTURALIDAD	IGUALDAD
<p>El término tal cual "interculturalidad" no aparece en la ley, sin embargo, se hace referencia en un capítulo completo a la educación intercultural bilingüe.</p> <p>El capítulo completo recoge los siguientes tres artículos: Artículo 58. La Educación Intercultural Bilingüe es la Modalidad del Sistema Educativo Provincial, en la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme a lo establecido en la Constitución Nacional y en la Constitución Provincial, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüísticas y culturalmente diferentes, y propiciar el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.</p>	<p>El término "igualdad" se encuentra en el Título I Sobre los Fines Generales Derechos, Responsabilidades y Garantías, en su Artículo 6. La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada alumno la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, espiritualidad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.</p> <p>c) La igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna, para acceder a los servicios educativos de gestión estatal, afianzando la permanencia y el egreso de los alumnos.</p>
<p>Capítulo de Educación intercultural bilingüe:</p> <p>Artículo 59. Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado estará obligado a:</p> <p>a) Crear mecanismos de participación permanente de los representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.</p> <p>b) Asegurar la formación docente específica al facilitador bilingüe, en los distintos niveles del sistema.</p> <p>c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.</p> <p>d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la presente Ley.</p>	<p>En los Fines y Criterios de la Educación, en su Artículo 8. Los principios, fines y criterios de la educación en la provincia de Salta son:</p> <p>a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.</p> <p>f) Asegurar condiciones de igualdad a través de estrategias y mecanismos que evidencien el respeto por las diferencias y el reconocimiento de capacidades especiales.</p>

e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua, y otros rasgos sociales y culturales.	
Capítulo de Educación intercultural bilingüe: Artículo 6o. El Ministerio de Educación determinará los contenidos curriculares que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las instituciones educativas de la Provincia, permitiendo a los alumnos valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.	<p>En el Capítulo II, sobre la Educación Primaria:</p> <p>i) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y le permita asumir los valores de Libertad, Paz, Solidaridad, Igualdad, Respeto por sí mismo y sus congéneres, respeto a la Diversidad, Justicia, Responsabilidad y Bien Común.</p>
	<p>Con respecto a los docentes y a su formación, en el Capítulo I La Formación Docente:</p> <p>Artículo 81. La Formación Docente tiene la finalidad de preparar profesionales para la enseñanza, generación y transmisión de los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de los alumnos, el respeto de los derechos humanos, el desarrollo nacional con proyección latinoamericana y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.</p>
	<p>En el Título X sobre Políticas De Promoción de la Igualdad Educativa, en los siguientes artículos:</p> <p>Artículo 87. El Gobierno de la Provincia garantiza el principio de gratuidad en los servicios educativos de gestión estatal en todos los niveles y modalidades.</p> <p>Artículo 88. El Ministerio de Educación deberá asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración, la permanencia y el logro educativo de todos los niños, jóvenes y adultos en todos los Niveles y Modalidades, a fin de asegurar la igualdad educativa. El Estado asegurará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad.</p> <p>Artículo 89. El Ministerio de Educación adoptará las medidas necesarias para el acceso y la permanencia en el sistema de las alumnas en estado de gravidez, así como a continuidad de sus estudios luego de la maternidad. En caso de necesidad se podrá incluir a las alumnas madres, en condición de pre y postparto, en la modalidad de Educación Domiciliaria, Hospitalaria y a Distancia.</p> <p>Artículo 90. El Gobierno de la Provincia, promoverá la inclusión de niños no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos. El Ministerio de Educación participará de las acciones preventivas para la erradicación efectiva del trabajo infantil que implementen los organismos competentes.</p>
	En el Capítulo V, De los Derechos y Deberes de los Miembros de la Comunidad Educativa, en la sección f)

Recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria.
--

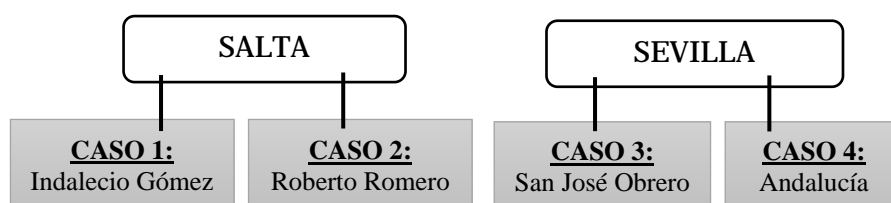
Fuente: elaboración propia a partir de la normativa consultada.

Como se puede observar en la tabla anterior, aunque el género no sea el término más usado en la normativa educativa de Salta, sí que lo es en gran medida el término de igualdad, frente al de educación intercultural, del que se presente un capítulo íntegro. Esto significa que la igualdad sí que está recogida a lo largo de toda la normativa educativa, de forma transversal, mientras que la educación intercultural solo se especifica en una sección de la normativa.

2.3.- Contextualización de las instituciones educativas.

En este apartado damos a conocer los diferentes centros escolares seleccionados, facilitando información institucional³⁵ sobre cada uno de ellos. La finalidad de este apartado es reflejar la dinámica de las escuelas lo más cercana a su realidad. Así, para ello describimos a nivel general la estructura organizativa de los centros escolares según el contexto de estudio, junto con los objetivos que por ley se recogen para la educación infantil y la educación primaria. Posteriormente, pasamos a describir cada caso escolar en su contexto. Con la idea de tener una visión global de nuestras unidades de análisis, exponemos a continuación la siguiente figura:

Figura 4. Casos de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

2.3.1.- La provincia de Salta.

La provincia de Salta es una de las 23 provincias que componen Argentina. Está situada al noroeste del país con una superficie de 154.775 km². Según datos del INDEC (2010), Salta está compuesta por once municipios y tiene una población total de 1.215.207 habitantes, mientras que su capital, del mismo nombre fundada en 1582, cuenta con 535.303 habitantes. Limita al norte con la provincia de Jujuy y Bolivia; al este con Paraguay y las provincias de Formosa y Chaco; al sur con las provincias de Santiago del Estero, Tucumán y Catamarca, y al oeste con la provincia de Jujuy y Chile.

El último Informe Estadístico del Sistema Educativo Nacional (enero 2017), publicado por el Ministerio de Educación y Deportes de Argentina, la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa y la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIEE), con datos actualizados del 2015, recoge que en la provincia de Salta hay un total de 840 unidades educativas de nivel inicial, distinguiéndose según si ofrecen solo servicios de maternal, solo salas de jardín de infantes o ambas modalidades. Del total

³⁵ Esta información institucional se ha extraído del análisis de la normativa escolar, de la información obtenida de las direcciones escolares y las comunidades educativas, así como de las páginas web de las instituciones educativas.

de unidades de nivel inicial, un 90% son de titularidad pública. Con respecto a cifras actuales de alumnado en el nivel inicial, en Salta hay un total de 48.784 menores matriculados/as en educación inicial, de los cuales el 83% pertenece a unidades educativas de titularidad pública.

Por otra parte, las unidades educativas de nivel primario, en la provincia de Salta alcanzan un total de 831, algunas unidades menos que en el nivel inicial. No obstante, sí coincide que un 90% de las unidades educativas de nivel primario también son de titularidad pública. En relación a cifras de alumnado escolarizado en el nivel primario, en la provincia de Salta se contabiliza un total de 159.659 menores matriculados en educación primaria, de los cuales el 85 % pertenece a unidades educativa públicas.

2.3.1.1- La educación inicial y primaria en la provincia de Salta.

El sistema educativo argentino, en el transcurso de los últimos veinticinco años, ha sido objeto de múltiples transformaciones, entre las que se encuentra los cambios en la estructura de los niveles educativos, estableciéndose la política educativa nacional con la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006. A partir de la cual se eleva a trece los años de educación obligatoria: un año de inicial y doce años de la educación primaria y secundaria³⁶.

En este sentido, el sistema educativo de la provincia de Salta está sujeto a las directrices de la normativa nacional de Argentina, recogiendo que es el Estado Nacional el que fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales (Art.5, Cap.I, Título I).

Conforme a lo expuesto, hemos centrado la contextualización del sistema educativo de acuerdo a la información obtenida de la Ley Provincial de Educación de Salta N° 7546. En su título tercero, se expone que el sistema educativo provincial es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por la provincia que posibilita el ejercicio del derecho a la educación (Art.13, Cap.I). Consecutivamente, en su capítulo II, se expone que el sistema educativo provincial está conformado por cuatro

³⁶ La Ley 27.045 de diciembre de 2014 decreta el compromiso de universalizar los servicios educativos para los/as menores de tres años, y establece además la obligatoriedad de la sala de cuatros años del nivel inicial, llevando a catorce los años de educación obligatoria en el país. Algunas provincias, como Buenos Aires, habían establecido con anterioridad a la entrada en vigor de la ley mencionada, la obligatoriedad del nivel secundario y/o de la sala de cuatro años en sus respectivos ámbitos territoriales. Sin embargo, en la ley educativa de la provincia de Salta, no se recoge la obligatoriedad educativa de la sala de cuatro años. Esta información se registra como resultado en la entrevista de la dirección escolar de la Escuela Roberto Romero, véase apartado 4.2

niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior (Art.17)³⁷.

Adentrándonos en los niveles de enseñanza que contemplamos en esta investigación, exponemos a continuación la estructura que se establece en el nivel inicial y en el nivel primario del sistema educativo de la provincia de Salta, así como también presentamos los propósitos educativos que por ley se formulan para ambos niveles de enseñanza.

Con respecto a su estructura, es un nivel educativo que integra una unidad pedagógica y organizativa para niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive. La educación inicial se estructura en un Jardín Maternal, para niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los dos años de edad inclusive, y en un Jardín de Infantes, para niños y niñas de tres a cinco años de edad inclusive cumplidos a fecha de 30 de junio. En esta última etapa es obligatoria la asistencia del/a menor en el último año. Es decir, la educación inicial es obligatoria a partir de los cinco años del/a menor (Art.22). Según el artículo 25 de la Ley Provincial de Educación de Salta N° 7546, los objetivos de la educación inicial son:

- a) Promover el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social del alumnado a través del juego como contenido de alto valor cultural.
- b) Promover desde temprana edad en el alumnado la formación en valores como la solidaridad, la amistad, el respeto a sí mismo/a y a las personas mayores y la resolución pacífica de los conflictos.
- c) Estimular hábitos de integración social, convivencia grupal, cooperación, higiene y conservación del medio ambiente.
- d) Estimular el proceso de maduración sensorio-motriz.
- e) Favorecer el desarrollo corporal y motriz a través de la educación física y la recreación.
- f) Incentivar el desarrollo de la capacidad creativa y estética, así como el conocimiento en las experiencias de aprendizajes.
- g) Promover el desarrollo de la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes verbales y no verbales: movimiento, música, expresión corporal, plástica, artística y literaria.
- h) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

El segundo nivel educativo que nos compete en esta investigación es el nivel primario, de carácter obligatorio por ley. En relación a su estructura pedagógica y organizativa,

³⁷ En la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006 se especifica que estos cuatro niveles de enseñanza corresponden a la educación común, la cual está destinada a la mayor parte de la población.

la primaria va dirigida a niños y niñas a partir de los seis años de edad, teniendo una duración de siete años³⁸ (Art. 26 de la Ley Provincial de Educación de Salta Nº 7546).

La finalidad de la educación primaria es proporcionar una formación integral, básica y común, teniendo en cuenta los siguientes objetivos (Art.27 de la Ley Provincial de Educación de Salta Nº 7546):

- a) Ofrecer las condiciones necesarias para garantizar el acceso, la permanencia y la promoción para un desarrollo individual e integral de la infancia en todas sus dimensiones.
- b) Garantizar a todos/as los/as menores el acceso a saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.
- c) Garantizar oportunidades equitativas al alumnado para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial Lengua y Comunicación, Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Tecnología, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ecología, Lenguas Extranjeras, Arte y Cultura, así como la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.
- d) Fomentar el conocimiento y la práctica de deberes y derechos.
- e) Garantizar las condiciones pedagógicas, de equipamiento y de infraestructura, para el manejo de las tecnologías de Informática y Comunicación.
- f) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo y trabajo responsable en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender.
- g) Desarrollar la iniciativa individual, el trabajo en equipo y hábitos de convivencia y cooperación armónicas.
- h) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el conocimiento y la valoración de las distintas manifestaciones de arte y la cultura.
- i) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y le permite asir los valores de Libertad, Paz, Solidaridad, Igualdad, Respeto por sí mismo/a y sus congéneres, respeto a la Diversidad, Justicia, Responsabilidad y Bien Común.
- j) Promover una actitud responsable en el consumo de los bienes y en especial de los recursos no renovables.

³⁸ La provincia de Salta optó por esta opción. En la Ley de Educación Nacional, en su artículo 134, se establece que las distintas provincias deben optar entre una estructura con un nivel primario de siete años de duración y cinco para el nivel secundario, o bien, una estructura de seis años de primaria y seis de secundaria.

- k) Garantizar los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la educación secundaria.
- l) Garantizar una educación que promueva el derecho a la vida y su preservación a través de la Educación Ética, Ambiental, para la Salud, Vial, Sexual Integral, Artística, Física y Deportiva.
- m) Conocer y valorar críticamente la historia y la tradición de la provincia, su patrimonio cultural y artístico.
- n) Promover actividades lúdicas como estrategias didácticas necesarias para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, motor y social.
- o) Brindar enseñanza religiosa, la cual integra los planes de estudio y se imparte dentro de los horarios de clase, atendiendo a la creencia de las familias y tutores/as quienes deciden sobre la participación de sus hijos/as. Los contenidos y la habilitación docente requerirán el aval de la respectiva autoridad religiosa.
- p) Incentivar la búsqueda permanente de la verdad y desarrollo del juicio crítico. Favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivo-volitivas, éticas y estéticas.
- q) Promover acciones que posibiliten el ejercicio del Cooperativismo Escolar.

Figura 5. Estructura del sistema educativo de la provincia de Salta según los niveles de enseñanza de inicial y primaria.

EDADES	EDUCACIÓN COMUN		
	NIVELES	CICLOS	AÑOS
45 días	Inicial	Jardín maternal	
0			
1			
2		Jardín infantes	Sala de 3
3			Sala de 4
4			Sala de 5
5 ^a	Primaria	1º ciclo	1º grado
6			2º grado
7			3º grado
8		2º ciclo	4º grado
9			5º grado
10		3º ciclo	6º grado
11			7º grado
12			

^a Obligatoriedad.

Fuente: elaboración propia a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación de la provincia de Salta N° 7546.

2.3.1.1.1. - La Escuela Indalecio Gómez (Ca1).

Para la elección de esta escuela, en primer lugar, compañeras de la Universidad Nacional de Salta y pertenecientes al Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN), nos pusieron en contacto con la dirección de esta escuela, la cual cumplía con los criterios muestrales de esta investigación.

La escuela Indalecio Gómez (Ca1) es una institución educativa de inicial y primario ubicada en la capital de la provincia de Salta. Es de titularidad pública con alumnado mixto.

El acceso a esta escuela para realizar el trabajo de campo de esta tesis doctoral fue por mediación de algunos contactos establecidos, previamente, con la dirección de la otra escuela salteña objeto de estudio, que a continuación describimos, la Escuela Roberto Romero (Ca2).

Es una escuela que, aunque con bajos porcentajes, contaba con cierta presencia de alumnado extranjero y/u originario en alguna de sus aulas (véase entrevista a la dirección escolar y grupo de discusión a la comunidad educativa), pero con escasos antecedentes sobre la atención a la diversidad cultural. Sin embargo, priorizando los criterios muestrales, decidimos sobreponer el criterio de accesibilidad antes que el de antecedentes, ya que posiblemente nos podríamos encontrar con este mismo dilema muestral en otra escuela. Además, el factor tiempo es una cuestión a considerar en el trabajo de campo, y considerando que por nuestra parte no podíamos acceder fácilmente a otras instituciones educativas de la provincia de Salta, decidimos trabajar en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1).

La información que presentamos a continuación está extraída del proyecto educativo, de la entrevista con la dirección escolar, así como de las diversas observaciones realizadas en el campo de trabajo.

A – Ubicación y apuntes de interés.

Esta institución educativa está situada en la capital de la provincia de Salta, en zona urbana, concretamente en la Avenida Bicentenario de la Batalla de Salta, número 160, cerca del centro de la ciudad.

Imagen 1. Acceso a la Escuela Indalecio Gómez.



Fuente: fotografías realizadas por la doctoranda durante su estancia de investigación.

La Escuela Indalecio Gómez (nº 4563), tiene más de 70 años de historia. Su creación se debe a la visión progresista y a la generosidad del prestigioso comerciante español José Roger Balet, quien en 1940 empieza a donar edificios para construir centros escolares en todas las provincias de Argentina, alcanzando un total de 48 escuelas (Araujo, 2012).

De acuerdo a la normativa escolar, la piedra fundacional fue colocada el 29 de noviembre de 1942 por el entonces Gobernador Ernesto Miguel Aráoz y el monseñor

Carlos Cortés, entre otros. La entrega del local se realizó el 8 de abril de 1943, y el 5 de junio de 1994, Cora Mabel López Riera como directora interina, inicia las clases con veintidós menores escolarizados. En homenaje a su trayectoria, recibe el nombre de Indalecio Gómez, jurista y político católico argentino que ejerció como Ministro de Interior del presidente Roque Sáenz Peña. Coautor y defensor de la denominada “Ley Sáenz Peña de 1912”, por la que se estableció en Argentina el voto universal, secreto y obligatorio para toda la ciudadanía masculina mayor de 18 años, originarios y todo aquel habitante de Argentina que constara en el padrón electoral, haciendo realidad la democracia política de la época (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, 2016).

B - Objetivos institucionales

Tal y como se especifica en el proyecto educativo de esa escuela, su visión institucional, como eje transversal, es “educar para la paz”. Los principios a tener en cuenta en su proyecto educativo se relacionan con tres dimensiones en el ámbito educativo:

- Epistemológicos: estimular el trabajo creativo en equipo, el intercambio valorativo, la colaboración, la toma de decisiones y la investigación como proceso de renovación y crecimiento.
- Sociocultural: facilitar espacios de carácter democrático que faciliten la búsqueda de intentos de organización, respetando las características de la Comunidad, permitiendo la radicación de una práctica fuertemente comprometida con la sociedad.
- Pedagógica: generar en los docentes una actitud crítica y de actualización permanente, ejercitando actividades que inclinen el desarrollo del pensamiento lógico de un niño que autoconstruye su propio aprendizaje.

Desde la coordinación de la acción pedagógica, los objetivos que se plantean en el proyecto educativo están basados en los principios enunciados. No obstante, la finalidad formativa es crear condiciones que permitan el desarrollo de las capacidades del alumnado para la participación en la producción de señales, así como en la interpretación y transformación de códigos comunes.

El proyecto educativo de esta escuela, presenta tres niveles de actuación: pedagógico, didáctico y evaluativo. En lo referente al nivel pedagógico, muestra un enfoque curricular basado en tres características principales:

- Coherente: basado en las necesidades básicas de aprendizaje.
- Consistente: con contenidos articulados coherentes, entre conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Equitativo: ofreciendo a todo el alumnado las mismas oportunidades.

En cuanto al planteamiento del modelo didáctico del centro educativo, en el proyecto educativo, se indica que debe estar formulado, por un lado, con calidad y variedad de aprendizaje, y, por otro lado, con perfil de apropiación de contenidos y con capacidad de transferencia de aprendizaje.

Por último, el modelo evaluativo, que se expone en la normativa escolar, está basado en criterios que permitan realizar seguimientos y que privilegie la evolución formativa. El modelo permite la autoevaluación, así como una evaluación con referencia personalizada.

En el proyecto educativo de esta escuela podemos encontrar, además, un Plan Estratégico de Trabajo de la Dirección Escolar, que engloba como objetivo principal: elevar el nivel del aprendizaje del alumnado, garantizando, en el marco de la normativa y las cuestiones formales, calidad en los procesos de enseñanza y atención en las necesidades más sentidas y reales de la Comunidad Educativa.

Dentro del mencionado plan, se expone un diagnóstico situacional de la institución, en el que se presenta como debilidad que en el centro aún persisten prácticas de enseñanza que requieren una resignificación en el marco de su intencionalidad. Este mismo dato, concuerda con el explicado por la dirección escolar a la hora de trabajar la diversidad y la perspectiva de género en el centro escolar (véase apartada 4.1).

Como necesidad, resultado también del diagnóstico situacional, en este proyecto educativo se propone el fortalecimiento de la enseñanza en pos de un trabajo en y para la diversidad, a fin de desterrar intervenciones demasiado rígidas, y a la vez, que se pueda visualizar el sentido de las actividades teniendo claras las metas correspondientes a las políticas de inclusión.

Por otra parte, las fortalezas que mantiene escuela están relacionadas con, por una parte, la organización flexible en tiempos espacios y agrupamientos de alumnado que permiten enriquecer las propuestas pedagógica, y por otra parte la continuidad de sus proyectos específicos, entre los que se destaca la experiencia piloto “La integración del alumnado con Síndrome de Déficit de Atención con o sin hiperactividad ADD-ADHD y Síndrome de Asperger” de la que se expone, a posteriori, las complejas dificultades a la hora de intervenir en esta escuela con dicho alumnado específico para una verdadera inclusión educativa. Además, se nombra también los proyectos específicos consensuados y en vigencia que contemplan acciones superadoras y sustentables durante su ejecución, como son el proyecto de educación sexual integral,

el proyecto de convivencia, el proyecto la lectura, el proyecto de alfabetización científica, etc.

A tenor de lo expuesto según el diagnóstico situacional de esta escuela, se plantea como propósitos educativos a nivel institucional:

- Fortalecer la dinámica de trabajo en los equipos docentes mediante una buena organización, a tiempo en los procesos de orientación, asesoramiento y ejecución, acompañando el accionar desde las distintas dimensiones de la gestión.
- Llegar a concretar, en lo posible, la mayor cantidad de acciones que tienden a superar las debilidades institucionales, atendiendo las necesidades más sentidas y reales de la Institución.
- Garantizar el acceso y la permanencia a la escuela primaria a todos/as los/as niños/as del entorno escolar.
- Encaminar al equipo docente hacia el manejo de estrategias que mejoren la calidad de la enseñanza en todas las áreas; generando alternativas pedagógicas que permitan el apoyo pedagógico a los/as menores que más lo necesitan: repitentes, con sobre edad, integrados³⁹, etc.
- Fortalecer los vínculos entre la escuela y la familia y las organizaciones de la sociedad civil, estableciendo canales de participación.

Imagen 2. Patio Interior de la Escuela Indalecio Gómez.



Fuente: fotografía realizada por la doctoranda durante su estancia de investigación.

³⁹ Se refiere a alumnado con diversidad funcional. Véase esta acepción de “alumnado integrados” en el análisis de la diversidad cultural según la normativa escolar de esta misma escuela, apartado 4.1.

Imagen 3. Soportales del patio interior de la Escuela Indalecio Gómez.



Fuente: fotografía realizada por la doctoranda durante su estancia de investigación.

C - Estructura y organización escolar.

La escuela Indalecio Gómez es una unidad educativa con más de 458 alumnos y alumnas de distintos barrios de la capital de Salta, estructurándose en el nivel inicial y primario en turnos simple de mañana y tarde. Es decir, el alumnado escolarizado cursa desde Jardín de Infantes hasta séptimo grado, y pueden acudir a la escuela según el turno de matinal o vespertino. Además, en este horario de tarde, la misma institución se convierte en uno de los Institutos de Idiomas de Salta, incrementando así el número de alumnado que asiste a la escuela de lunes a viernes.

Acerca de la organización escolar, en el proyecto educativo se hace referencia a la organización del tiempo, de los espacios y de agrupamientos. En cuanto a la organización del tiempo, esta se divide en:

- La jornada del nivel inicial se divide en periodos que se ubican según las necesidades e intereses del alumnado, no existiendo recreos que cortan las actividades.
- En 1º, 2º y 3º ciclo del nivel primario: se trabaja por módulos de 60 minutos y por áreas curriculares. Además, hay tiempos institucionales destinados a consolidar modelos pedagógicos. Los horarios son coordinados para facilitar la capacitación (formación).
- Las reuniones del equipo directivo y el equipo docente son en horas especiales coincidentes y/o no coincidentes por áreas curriculares.
- El trabajo institucional del equipo docente favorece el aprendizaje interactivo y, para ello, se realizan clases compartidas entre grados y ciclos.

- El equipo docente un día a la semana se dedica, por un lado, en su aula al conjunto de alumnos y alumnas a su cargo atendiendo las necesidades del grado, y por otro, atendiendo a las necesidades del área curricular correspondiente.

Sobre la organización del espacio, existen tres espacios bien diferenciados:

- En el nivel inicial: la sala de jardín de infantes. Aunque es pequeña permite distribuir en distintos espacios los rincones específicos para cada momento de la actividad del alumnado: lectura, construcciones, etc. Esto permite que el alumnado se desplace según sus intereses o motivaciones para elegir las actividades a desarrollar.
- En el nivel primario (1º, 2º y 3º Ciclo): son aulas independientes, acondicionadas con recursos existentes para favorecer el trabajo grupal, individual o colectivo. Existe la posibilidad del tránsito de niños/as a otras aulas o lugares apropiados dentro y fuera del establecimiento según posibilidades de intercambio de aprendizaje (clases compartidas, charlas, talleres, etc.).
- Salón multiusos: para clases de música, plástica, talleres y actos formales con familias, docentes y alumnado. Además, se utiliza para la conducción de espacios abstractos como: cartelera para niños/as, periódicos, experiencia de uso de la radio y la televisión, actos escolares, etc.

En lo referente a la organización por agrupamientos, tanto de los equipos profesionales como del alumnado, en el proyecto educativo se expone que se conforman desde la heterogeneidad, la totalidad y la construcción intersubjetiva entre todos los equipos. Pues se considera que con la participación de todos/as se favorece una forma de trabajar para ejercitar el consenso y el disenso. En este sentido, hay dos agrupamientos que, aunque son claramente diferenciados, están estrechamente relacionados. Por un lado, existe el agrupamiento docente compuesto por todo el equipo docente (especiales, administrativos, jardín de infantes, 1º, 2º y 3º ciclo), y por otro lado está el agrupamiento del alumnado, en el que se realizan: trabajos por grupos de 4 a 6 menores, grupos heterogéneos (varones y mujeres); trabajos por grupos convencionales (todo el grado, como por ejemplo una proyección de video o una charla específica); trabajos por grupos de alumnado con distintas edades y trabajo individual.

D - Recursos disponibles.

Cuenta con un total de dieciocho profesores/as, nueve profesores/as de educación especial, personal administrativo y de la ordenanza (mantenimiento y limpieza). Con respecto a su organización, podemos diferenciarlos en:

- Equipo Directivo: el equipo directivo del centro está compuesto por docentes de la escuela. En el centro hay dos direcciones escolares, la dirección escolar del nivel primario y la dirección del nivel inicial. Aparte, dentro del equipo directivo existe la figura del/a vicedirector/a y dos suplentes para cada tipo de estudios.
- Equipo Docente: el profesorado está diferenciado y organizado según el ciclo que imparte. Por tanto, existen cinco equipos de docentes: nivel inicial, primer ciclo (1º, 2º y 3º), segundo ciclo (4º y 5º), tercer ciclo (6º y 7º) y un grupo de docentes especiales. Dentro del equipo docente se contempla la figura de auxiliar administrativo y de ordenanza (mantenimiento y limpieza).
- Consejo escolar: está compuesto por familiares y mantienen una relación constante tanto con el equipo directivo como con el equipo docente.

Respecto a los recursos materiales la escuela cuenta con: aulas independientes acondicionadas medianamente que favorecen el trabajo grupal (mesas, sillas, escritorios, pizarrón, etc.); biblioteca; salón multiuso; equipos de T.V y video reproductor; piano; elementos necesarios para talleres de plástica; radiograbadores y fotocopadoras.

Además, se contempla que existen instituciones del medio (iglesia, policía, hospital...) que trabajan conjuntamente con la escuela, fundamentalmente, mantienen relación con el equipo directivo y el consejo escolar.

E - Características de la institución educativa.

A continuación, se desarrollan las características del proyecto educativo del centro en cuanto a la antigüedad docente, la edad escolar, la constitución familiar y el nivel socioeconómico.

En relación a la antigüedad docente, el proyecto educativo del centro refleja esta cuestión mediante una gráfica, en la que se observa que el 50% del equipo docente lleva más de 20 años como profesor/a, entre 16 y 20 años un 12%, siendo este porcentaje el mismo para los tramos entre 11 y 15 años y 6 y 10 años de antigüedad. Por último, los/as docentes que llevan entre 0 y 5 años representan un 14%. Ante este dato, podemos reflexionar sobre las formas y estilos rígidos sobre desempeño profesional como maestro/a en contextos educativos cambiantes y dinámicos. Circunstancia que, según la dirección escolar en su entrevista, nos indica como posible dificultad a la hora de plantearse trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género en esta escuela (véase apartado 4.1).

Sobre la edad escolar, el alumnado de la escuela comprende las edades entre 5 y más de 12 años. En la gráfica que aparece en el proyecto educativo del centro, a fecha del 2013, se observa que el número total de estudiantes es de 458, donde se puede apreciar que no existe gran diferencia en el número de estudiantes con diferentes edades, ya que el número de estudiantes por edades es el siguiente: 52 estudiantes corresponden a la edad de 5 años, 48 alumnos/as tienen 6 años, 49 niños/as pertenecen a la edad de 7 años, siendo la misma cantidad de estudiantes para la edad de 8 años. El número de estudiantes de 9 años es de 63 años, a la edad de 10 años hay escolarizados en el centro un total de 48 alumnos/as, 50 escolares corresponden a la edad de 11 años. En cuanto al alumnado de 12 años éste asciende a 72, y para finalizar tan sólo 27 estudiantes son mayores de 12 años.

Por otra parte, en cuanto a la constitución familiar, ésta hace referencia al estado civil de las familias del alumnado, que cursa entre primero y séptimo curso, y distingue entre casadas, divorciadas, solteras y concubinas. En todos los cursos se destaca que la mayoría de los/as progenitores están casados, exceptuando en primer curso, donde predomina el concubinato. Cabe resaltar, tal y como muestra la gráfica que aparece en el proyecto educativo de la escuela, que en los tres primeros cursos no hay estudiantes que tengan a familias divorciadas, mientras que a partir del quinto curso aumenta el número de progenitores que se han separado. En referencia a progenitores solteros/as, aparecen más casos en tercero y séptimo curso.

Por último, por lo que corresponde al nivel socioeconómico del alumnado el gráfico del Proyecto educativo del centro hace referencia a seis tipos de niveles socioeducativos, siendo: profesionales, subsidiados/as, amas de casa, jubilados/as, empleados/as y desocupados/as, diferenciándose cada uno/a de ellos/as por cada nivel académico (de primer a séptimo curso). Se destaca que el nivel socioeconómico que predomina en esta escuela es el que hace referencia a empleados/as, seguido del de amas de casa. Apuntamos como dato interesante que existe un alto nivel de familias subsidiadas, frente a un porcentaje bajo de los siguientes niveles socioeconómicos y laborales: profesionales, jubilados/as y desocupados/as.

2.3.1.1.2. - La Escuela Roberto Romero (Ca2).

Con esta escuela salteña también contactamos gracias a las compañeras de la Universidad Nacional de Salta y del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN), quienes se movilizaron para ponernos en contacto con la dirección escolar, ya que cumplía, en su mayoría, con los criterios muestrales de esta investigación.

La Escuela Roberto Romero (Ca2) es una institución educativa de nivel inicial y primario ubicada en la capital de la provincia de Salta. Es de titularidad pública con alumnado mixto.

Al igual que en la anterior escuela de Salta, nos encontramos con el mismo dilema con respecto a al criterio sobre antecedentes, pues, aunque contaba con cierta presencia de alumnado extranjero y/u originario, tal y como declara la dirección escolar y la comunidad educativa (véase apartado 4.2), no se constataba antecedentes de trabajo y/o acciones realizadas en la institución sobre la diversidad cultural. En cambio, decidimos, al igual que en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1), priorizar el criterio de accesibilidad antes que el de antecedentes, ya que posiblemente nos podríamos encontrar con este mismo dilema muestral en otra escuela salteña.

Además, como hemos mencionado anteriormente, el factor tiempo era una cuestión que nos preocupaba a la hora de realizar el trabajo de campo completo, y considerando que por nuestra parte no podíamos acceder fácilmente a otras instituciones educativas de la provincia de Salta, decidimos trabajar en la Escuela Roberto Romero (Ca2).

La información que presentamos a continuación está extraída del proyecto educativo, de la entrevista con la dirección escolar, así como de las diversas observaciones realizadas en el campo de trabajo.

A – Ubicación y apuntes de interés.

La Escuela Nº 4761 "Roberto Romero" se ubica en la zona oeste alta, de la ciudad de Salta. Concretamente se encuentra emplazada en el Barrio Roberto Romero, en calle San Gabriel s/n. Recibe alumnos y alumnas de toda la zona oeste. Principalmente de los Barrios San Silvestre, Palmeritas, Roberto Romero, Divino Niño, Costa Azul, del asentamiento Bicentenario, Alto la Viña, 17 de Mayo, Martín Miguel de Güemes, Las Costas.

Tras finalizar en 2001 la construcción de la sala de jardín de infantes, se traslada a ciento treinta menores de nivel inicial al nuevo edificio desde la Escuela Gustavo Cucho Leguizamón. En 2003 se traslada al alumnado de nivel primario, aun sin acabar la obra completamente. En 2004, con el edificio en construcción, se inaugura por el Sr. Gobernador Dr. Juan Carlos Romero como anexo de la Escuela Gustavo Cucho Leguizamón (Decreto 820/04).

En año sucesivo, sobrevenido el crecimiento de la demanda social y el incremento de la matrícula, se crean las clases de cuarto curso con los espacios destinados a la biblioteca y al laboratorio de ciencias. Al año siguiente, en 2006, se crean las clases de quinto curso en los espacios destinados a la educación artística, conserjería y sala del equipo docente.

Es reseñable que hasta mediados del 2006, la nueva unidad educativa continuó funcionando como anexo de la Escuela Gustavo Cucho Leguizamón. En ese mismo año, se nombra como Directora Organizadora a la Profesora Silvia Rodríguez Echenique, por gestión de la Supervisora Rosa Eva Romero de Borgatta, otorgándose a la nueva unidad educativa el N° 4761 con el nombre de "Roberto Romero". La función principal de la directora fue establecer las bases de la nueva institución, es decir, tomando decisiones, desde un proceso de autogestión, a nivel pedagógico y curricular. En este sentido, fue elaborada la normativa escolar, y a nivel administrativo se gestionó los diferentes cargos para cubrir toda la plantilla de personal: docentes y directivo.

Un año más tarde, se introdujo las clases de sexto, adaptándose diferentes espacios de la institución para dar continuidad a las promociones. En el año 2010, se comienza la construcción de dos aulas de séptimo curso, concluyendo para el 2011 con la primera promoción de alumnado con la primaria completa.

En el año 2013, siguen ocupados por aulas los espacios destinados a biblioteca y laboratorio de ciencias. Por otra parte, la sala del equipo docente cumple la función de biblioteca, gabinete de psicología, sala de informática y espacio de guardado de elementos tecnológicos. En este sentido, el sentir de toda la comunidad educativa es la restitución de todos los espacios a la función original. Para ello, se comenzó a trabajar en la construcción de cuatro salas de Educación Inicial en el terreno triangular frente por frente a la escuela, con la finalidad de satisfacer la necesidad imperiosa de las familias de contar con salas específicas para niños y niñas de cuatro años en ambos turnos, mañana y tarde.

Tal y como se expone en el proyecto educativo, con este nuevo proyecto de construcción se podría liberar espacios áulicos para destinarlos al gabinete de psicología y así realizar las entrevistas a los/as menores y su familia con la debida privacidad. Además, se posibilitaría restituir el espacio del laboratorio de ciencias como espacio multi-trabajo y abrir el segundo grado para mayor comodidad del alumnado. Por último, apuntamos que durante el trabajo de campo estuvimos observando la necesidad de recursos e infraestructura en esta institución educativa, que desde el 2001 hasta finales del 2014 está en construcción. Fuimos presentes de dicha necesidad imperiosa tanto para las familias como para los/as agentes educativos de la escuela, quienes se adaptan todos los días para el buen desempeño de su práctica docente.

Imagen 4. Acceso a la Escuela Roberto Romero.



Fuente: fotografías realizada por la doctoranda durante su estancia de investigación.

Imagen 5. Pasillo central que comunica los edificios y aulas.



Fuente: fotografía realizada por la doctoranda durante su estancia de investigación.

Imagen 6. Patio interior de recreo.



Fuente: fotografía realizada por la doctoranda durante su estancia de investigación.

B - Objetivos institucionales

Los objetivos generales que se exponen en el proyecto educativo son:

- Procurar el acceso, la permanencia y promoción en tiempo y forma del alumnado dentro de la institución escolar y el sistema educativo.
- Promover en docentes, alumnos/as e integrantes de los núcleos familiares un cambio de actitud frente al proceso de enseñanza aprendizaje.

- Hacer de la escuela un espacio de democratización social y una organización inteligente donde todos/as puedan enseñar y todos/as puedan aprender.
- Procurar el logro de las mejores condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje y de los distintos procesos que se llevan a cabo en la institución y de las relaciones e interacciones del alumnado con su medio y con otras personas.

Como objetivos específicos, en esta escuela se formulan los siguientes:

- Implementar proyectos de aprendizaje que permitan la detección de dificultades aplicando líneas de acciones superadoras, a nivel individual y grupal.
- Adecuar el tratamiento del contenido a las posibilidades de aprendizaje que permita el desarrollo de competencias en el alumnado.
- Favorecer el protagonismo del alumnado en la construcción de sus propios aprendizajes.
- Generar espacios institucionales para que: familias, docentes, alumnado y otros/as actores y actrices sociales puedan interactuar en la circulación e intercambio de conocimientos.

C - Estructura y Organización escolar

Antes de concretar la estructura y organización escolar de esta institución educativa, consideramos de interés nombrar el marco normativo que se recoge en el proyecto educativo, enmarcándose la educación en un derecho constitucional según los artículos 14, 41, 42 y 125 de la Ley de Educación Nacional de Argentina Nº 26.206, y concretamente, en la Ley de Educación de la provincia de Salta Nº 7546 en sus artículos 7, 14, 15, 19, 33, 48, 50, 110 y 111.

Por otra parte, también se especifica un marco normativo para la administración de los recursos humanos en la unidad educativa:

- Ley 6830/95, Estatuto del Educador de la provincia de Salta.
- Ley de procedimientos administrativos para la provincia de Salta
- Decreto 4251/69, Reglamento General de Escuelas
- Decreto 4118/97, Regímenes de licencias y franquicias para todo el personal de la administración pública provincial.
- Decreto 1851/08, Régimen de valoración de antecedentes para la carrera docente.
- Ley de Responsabilidad civil en el establecimiento educativo público y privado.

La Escuela Roberto Romero ofrece educación inicial, con salas de cuatro y cinco años, y educación primaria desde primero a séptimo curso, bajo la modalidad de jornada simple, en turno de mañana y tarde. La escolarización de los niveles inicial y primario es completa, frente al nivel secundario que es incompleta.

En el curso 2013 cuenta con un total de 794 alumnos/as. Es destacable que en este mismo año la institución sufre un descenso de alumnado debido a la entrega de terrenos por el Plan Familia Propietaria. No obstante, la demanda de alumnado escolarizado en la zona continúa siendo importante debido al crecimiento de barrios y asentamientos cercanos.

Con respecto al personal docente, son en su mayoría titulares, solamente con interinidad se encuentra algún/a docente de áreas especiales, como es el caso del profesorado de religión o el de inglés. En este sentido, queda la estructura de la siguiente forma:

- Dirección del nivel inicial.
- Dirección del nivel primario.
- Vicedirectores: dos profesorados titulares para cada turno (mañana y tarde).
- Auxiliares de dirección: turno de mañana dos, turno de tarde uno.
- Equipo docente de Jardín de Infante: dos profesorados titulares para cada turno (mañana y tarde).
- Equipo docente de nivel primario: 28 docentes, 14 para el turno de mañana y 14 para el turno de tarde.
- Profesorado de áreas especiales: seis docentes.
- Profesorado interino: seis docentes.
- Docentes celadores: dos titulares en turnos de tarde.
- Personal de administración: diez, cinco en cada turno (mañana y tarde).

D - Recursos disponibles.

Los recursos de aulas y espacios quedan recogidos en apartado de ubicación y apuntes de interés, donde hemos reflejado todas las aulas y espacios dentro de esta institución. Cabe recordar la falta de espacio en esta institución, usándose espacios comunes o “privados” como la sala del profesorado como aula de clases. Además, según el último proyecto educativo, a fecha de 2013, se especifica que el cercado perimetral del edificio se encuentra dañado, por lo que cinco de sus postes de sujeción están caídos junto al alambrado. La reparación se está gestionando con las autoridades pertinentes. También, se expone que gracias a la cooperadora escolar se pudo arreglar la humedad que se filtraba por la falta de impermeabilización del ladrillo

visto. En definitiva, como se indica, es el alumnado que sufre alergias, asma u otras enfermedades respiratorias el más afectado por el estado de la escuela.

Imagen 7. Aula de nivel inicial de la Escuela Roberto Romero.



Fuente: fotografía realizada por la doctoranda durante su estancia de investigación.

Con respecto a instituciones oficiales y comunitarias cercanas a la Escuela Roberto Romero (Caz), se destacan las siguientes:

- Centro Cívico Grand Bourg. Facilita en gran medida la realización de trámites, ya que cuenta con dependencias del Ministerio de Educación, Banco Macro y Biblioteca CEDIESA, que es permanentemente visitada por el alumnado para buscar información.
- Instituciones Educativas. Escuela 4741 Dr. Gustavo Cuchi Leguizamón, Escuela 4688 Nuestra Señora de la Asunción, en Villa Asunción; Escuela 4726 Prof. Oscar Oñativia, de Barrio Palermo. Con estas Instituciones se realizan acciones conjuntas dado que las problemáticas son comunes por la zona donde está situada las escuelas (véase último apartado sobre características de la institución educativa).
- Centro de Salud Roberto Romero N°47. Se mantiene una fluida relación de trabajo colaborativo. Se comparten múltiples acciones para promover la salud de la población escolar. Se realizan charlas conjuntas de asesoramiento a docentes, talleres a menores y a familiares. También se realizan eventos para beneficiar a la población de la zona por parte del Centro de Salud, usando las dependencias de la Institución.

- Subcomisaria de Asunción. Constante apoyo con vigilancia, a través de visitas domiciliarias, asesoramientos en caso de violencia familiar y resguardo de la seguridad del alumnado, docentes y edificio escolar.
- Parroquia San Silvestre. Se establecen buenos vínculos a través de un proyecto de apoyo escolar a menores en riesgo pedagógico.

Con respecto al acceso, los medios de transportes públicos que permiten el acceso a la escuela son las líneas de autobús 4A y 3A, pero ninguna de ellas cuenta con parada cercana al establecimiento, razón por la cual el alumnado es obligado a transitar por calles sin pavimento y con luminarias deficientes, para la serie de peligros que asechan la zona en la que está ubicada la escuela. Además, cuando llueve se producen anegaciones y barriales al no tener un adecuado alcantarillado.

E - Características de la institución educativa

En primer lugar, en el marco de las transformaciones educativas recogidas en la normativa escolar citada anteriormente, tanto a nivel nacional como provincial, en el proyecto educativo se establece que el equipo docente realice un proceso de revisión, reflexión conceptual y ajuste a las nuevas tendencias y demandas de formación para alcanzar nuevos propósitos educativos, en relación a acuerdos pedagógicos, didácticos y curriculares.

De esta forma, se pone énfasis desde la normativa escolar a la promoción de una enseñanza para que todo el alumnado convierta su paso por la escuela en una experiencia inclusiva hacia la construcción de una ciudadanía plena. En este sentido, el nuevo cometido escolar es el de generar una nueva significación de la educación, sobre todo, implantando estrategias para el tratamiento de los problemas pedagógicos y para el fomento de la relación entre las familias, la escuela y la red sociocultural.

Siguiendo en la misma línea, en el proyecto educativo se expone que la escuela es el espacio en el que se aprende conocimientos socialmente significativos. La escuela es la única institución que reúne menores de diferentes culturas y origen social para que todos/as posean por igual el saber necesario para desarrollarse y recrear la democracia.

En este mismo sentido, la función específica de la escuela es actuar, de forma metódica y organizada, contra las desventajas socioculturales, asumiendo una pedagogía del éxito para todos/as y el fortalecimiento de las trayectorias educativas, en especial para quienes tienen mayores dificultades.

Recogido en la normativa escolar, se especifica que el éxito del sistema educativo es que todo el alumnado logre aprendizajes que permita el desarrollo de su personalidad, de una participación activa y plena en la vida social y productiva. Por ello, cuando se habla de transformaciones en la escuela es preciso definir “qué entendemos por escuela hoy” y “a qué escuela futura nos referimos”. Transformar significa dar otra forma, ir más allá de la forma actual, pero a partir de ella⁴⁰.

De acuerdo con lo expuesto en el proyecto educativo, la escuela es una realidad compleja que debe ser abordada en tanto conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro de la cual el currículo oficial constituye solo un nivel normativo. En ella interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planificación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los elementos en torno de los cuales se organiza la enseñanza.

Este carácter peculiar de la institucional escolar la ha convertido en los últimos tiempos en objeto de estudio de las ciencias sociales en nuestro país y en el mundo. Es decir, recorrer las aulas, los patios de juegos, la dirección, los gabinetes, la biblioteca, la cocina; observar cómo se comunican docentes y alumnado y docentes entre sí y con el equipo directivo; ver cómo se inicia la jornada, porqué, cuándo y de qué manera se relacionan las familias con la escuela... Investigaciones que permiten reconocer la perduración de prácticas antagónicas con los fundamentos teóricos de las políticas educacionales, advertir la supervivencia de tradiciones, ritos y rutinas cuya funcionalidad no se discute, identificar contradicciones entre lo que la educación pretende lograr y lo que realmente produce, etc. En este sentido, la escuela es la institución que reparte conocimiento, distribuye capital escolar, socializa la palabra, pero también crea condiciones para la existencia del lazo social. Y esto último difiere de los discursos y políticas hegemónicas.

En definitiva, la escuela posibilita la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones culturales, sociales, estéticas y religiosas, acordes con sus capacidades, guiados/as por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar por decisión existencial su propio proyecto de vida. Ciudadanos/as responsables, protagonistas críticos/as, creadores/as y transformadores/as de la sociedad a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores/as de las instituciones democráticas y del medio ambiente.

⁴⁰ En esta misma línea de trabajo y transformación podemos ver refleja el CEIP Andalucía de Sevilla, con su proyecto de Comunidad de Aprendizaje.

Las familias del alumnado de la Escuela Roberto Romero (Caz), que asisten a la institución, está conformada por personas jóvenes o de mediana edad, que evidencian deseos de superación para ellos/as y sus hijos/as. Pues, en general participan con entusiasmo en actos escolares en los que incluso, actúan junto a sus niños/as. Mayoritariamente son respetuosos/as de las normas institucionales y constantemente se resalta la importancia de actitudes de respeto y dialogo con docentes y personal directivo.

Las familias visitan asiduamente la escuela para informarse acerca del rendimiento escolar y comportamiento de sus hijos/as. Sin embargo, existen algunos casos que se demuestra despreocupación por parte de las familias, por lo que se debe recurrir a diferentes estrategias para su acercamiento a la escuela. En casos extremos se cita con la policía, esto previas visitas de directivos al hogar o llamadas telefónicas permanentes.

Acerca de la ocupación de las familias, existe un alto número de beneficiarios/as de planes sociales como jefes y jefas de hogar, plan familia y salario universal. Muchas mujeres se desempeñan como empleadas domésticas en casas de familia. Por su parte los hombres son, en su mayoría, trabajadores en la construcción, ejercen oficios o son vendedores ambulantes y artesanos. Un porcentaje menor trabaja como empleados de comercio, en la administración pública o servicio de seguridad.

El aumento de la participación de las familias en la vida escolar ascendió al conformarse la Comisión Directiva de la Cooperadora Escolar, por nombre “2 de Abril”, lográndose así el apoyo de colaboradores/as en las diferentes actividades y tareas a realizar para la mejora del edificio escolar, entre otras.

La población escolar que concurre a la institución pertenece a los barrios y asentamientos de la zona oeste. Las familias se encuentran en situación de extrema vulnerabilidad ya que en su mayoría cuentan con precarias fuentes laborales. Sin embargo, son personas con muchas habilidades artísticas, en su mayoría artesanos/as. Esto genera en la comunidad familiar un gran interés por las actividades escolares, donde participan y disfrutan de muestras, actos y espectáculos.

No obstante, existen familias donde se agudizan diferentes dificultades como la violencia familiar, drogadicción, alcoholismo, desnutrición infantil, separación de parejas, el abandono de los/as menores, falta de control y límites en los/as niños y niñas, embarazo adolescente, abortos, prostitución, etc. Estas problemáticas se observan en menores adolescentes, hermanos/as y familiares de estudiantes de la

escuela. Con consecuencias serias como es la encarcelación de familiares directos o problemas legales, con alumnado judicializado.

El equipo docente proviene de zonas muy alejadas o pertenece a la comunidad barrial. Cabe destacar que todo el equipo docente tiene un gran sentido de pertenencia con la institución y la comunidad. Gran parte del personal permanece desde los inicios de la escuela, valorando el compañerismo entre equipos docentes y directivos, el constante crecimiento de recursos, etc.

Con respecto al alumnado, por su contexto y/o por sus carencias o características, presenta dificultades muy marcadas y/o de distinto tipo. La de mayor impacto en lo pedagógico son las neurológicas y las conductuales. En ambos casos, por falta de apoyo familiar en la realización de sus estudios. Para ello se establece terapias pactadas con el gabinete de psicología escolar, sin embargo, el alumnado no logra adquirir las competencias básicas y los saberes mínimos, ocasionando que repita curso.

Para disminuir esta problemática escolar, el equipo docente trabaja con diversas adaptaciones curriculares. El gabinete de psicología escolar realiza seguimientos y "tratamiento" en los casos más severos, sobre todo, cuando no tienen compromiso familiar. Desde la dirección se realizan distintas gestiones para recibir apoyo pertinente y oportuno que mejore las condiciones reales de aprendizaje en este alumnado.

2.3.2.- La provincia de Sevilla

La provincia de Sevilla está situada al suroeste de España. Es la capital de la Comunidad Autónoma de Andalucía, dividida en once distritos municipales: Norte, Macarena, Triana, Los Remedios, Casco-Antiguo, San Pablo-Santa Justa, Nervión, Sur, Bellavista-La Palmera, Cerro-Amate y Este-Alcosa-Torreblanca.

Es la cuarta ciudad de España en cuanto al número de habitantes. Según el padrón municipal de habitantes a fecha del 1 de enero de 2017, su población es de 698.90 habitantes. La población total de la capital y de los 105 pueblos de la provincia está repartida en un área de 14.042 km². Ubicada a tan solo seis metros del nivel del mar, en plena Vega y Campiña del río Guadalquivir, y a orillas de éste, conforma una aglomeración urbana que se extiende hacia el Aljarafe, Las Marismas, el Parque Nacional de Doñana, la Sierra Norte y la Sierra Sur. Sitiada al norte con la Comunidad de Extremadura; al este con Córdoba y Málaga; al oeste con Huelva y al sur con Cádiz.

Según datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el curso 2015/2016, se contabiliza en la provincia de Sevilla 135 centros educativos y 728 unidades educativas de titularidad pública de educación infantil de primer ciclo (0 a 3 años), con un total de 9.131 alumnos/as (4.736 niños y 4.395 niñas). Con respecto al nivel infantil de segundo ciclo (3 a 6 años), se contabiliza 14 centros educativos y 401 unidades educativas, de titularidad pública, alcanzando un total de 49.991 alumnos/as (25.674 niños y 24.317 niñas). Por último, en relación a la educación primaria, en Sevilla se contabiliza un total de 407 centros educativos públicos⁴¹, que además imparten educación infantil de segundo ciclo u otros niveles.

2.3.2.1- La educación infantil y primaria en la provincia de Sevilla.

El marco legislativo básico que regula el sistema educativo andaluz está compuesto por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Respecto a esta investigación, las enseñanzas de la LOMCE comienzan a implantarse en el curso 2014/2015⁴². En este sentido, en función a la normativa nacional básica presentada, en el transcurso de estos últimos años, existen determinadas

⁴¹ Según datos de la Junta de Andalucía, en Sevilla sólo hay seis centros educativos públicos en los que se imparte solo educación primaria.

⁴² En la Disposición final quinta de la LOMCE, referente al Calendario de implantación, se expone que las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones de Educación Primaria se implantarán para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar 2014-2015, y para los cursos segundo, cuarto y sexto en el curso escolar 2015-2016.

modificaciones en política educativa para con las comunidades autonómicas. Por ello, en esta investigación, hemos analizado todas aquellas modificaciones realizadas en la normativa estatal sobre la educación infantil y primaria que afectan a la normativa autonómica. Apuntamos que los cambios de la normativa nacional actual influyen solo en el nivel primario, específicamente, en la nueva estructura de los seis cursos académicos, desapareciendo los ciclos en educación primaria y organizándose en áreas por bloque de asignaturas, así como el apartado dos del art. 16 sobre la finalidad de la educación primaria.

Sin embargo, a tenor de lo expuesto, la Junta de Andalucía⁴³ aprueba el Decreto 97/2015 de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, de conformidad con lo dispuesto en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. A tales efectos, en el mencionado Decreto 97/2015, se recoge, de manera integrada, las normas de competencia autonómica con las de competencia estatal, con la finalidad de proporcionar una visión conjunta sobre el régimen jurídico aplicable.

Este decreto autonómico es el que se aplica actualmente en todos los centros educativos andaluces que impartan dicha enseñanza. En este sentido, teniendo en cuenta las modificaciones nacionales en política educativa, sin perjuicio alguno, avanzaremos en esta investigación a partir del Ley de Educación de Andalucía (2007) y el Decreto 97/2015 por el que se regula la educación primaria en la comunidad andaluza, para conocer la estructura organizativa y los objetivos que por ley se marca el sistema educativo andaluz en el nivel de enseñanza infantil y primario.

Conforme a lo expuesto, la educación infantil constituye la primera etapa del sistema educativo dividida en dos ciclos: de cero a tres y de tres a seis. Es de carácter no obligatorio⁴⁴, y desde su segundo ciclo es gratuita (de 3 a 6 años). La finalidad principal es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los/as

⁴³ [...] La Comunidad Autónoma de Andalucía ostenta la competencia compartida para el establecimiento de los planes de estudio incluida la ordenación curricular, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 52.2 del Estatuto de Autonomía para Andalucía, sin perjuicio de lo recogido en el artículo 149.1.30.ª de la Constitución, a tenor del cual corresponde al Estado dictar las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la norma fundamental, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia (Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, número 50, página 11).

⁴⁴ Por su parte la Junta de Andalucía aprueba en marzo de 2017 el Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, de medidas urgentes para favorecer la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía. Esta normativa autonómica tiene por objeto regular el Programa de ayuda a las familias para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil (de 0 a 3 años) en Andalucía y la adhesión a dicho Programa de los centros educativos específicos de primer ciclo de educación infantil, que no sean de titularidad de la Junta de Andalucía.

menores hasta los seis años de edad que transitan a la siguiente etapa educativa, el nivel primario (Art. 41 Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía).

Según el apartado dos del art. 41 de la Ley de Educación de Andalucía (17/2007), tanto los objetivos como la ordenación de la etapa infantil son los que se recogen en el Capítulo I del Título I de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. De esta forma, en su artículo 13 se exponen los siguientes objetivos para este nivel:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

De acuerdo con el artículo segundo sobre normas generales de organización de la etapa de educación primaria, del Decreto 97/2015 por el que se establece la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, dicha etapa comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y doce años de edad, organizándose en áreas con carácter integral y global. Tiene carácter obligatorio y gratuito, cuyo fin es proporcionar a todos los/as alumnos y alumnas una educación que permita afianzar su bienestar y su desarrollo personal, adquirir la capacidad de ejercer el pensamiento crítico, las nociones básicas de nuestra cultura y las habilidades relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales y de convivencia, de igualdad de género, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad y a prepararlos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria (Art. 3 del Decreto 97/2015 por el que se establece la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía).

Con respecto a los objetivos (Art. 4), en el mencionado decreto autonómico se establece que la educación primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades, los hábitos, las actitudes y los valores que le permitan alcanzar los

objetivos siguientes, además de los presentados en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo:

- a) Desarrollar la confianza de las personas en sí mismas, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- b) Participar de forma solidaria, activa y responsable, en el desarrollo y mejora de su entorno social y natural.
- c) Desarrollar actitudes críticas y hábitos relacionados con la salud y el consumo responsable.
- d) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de las personas y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.
- e) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
- f) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de la misma como comunidad de encuentro de culturas.

Figura 6. Estructura del sistema educativo de la provincia de Sevilla según los niveles de enseñanza de infantil y primaria.

EDADES	NIVELES	CURSOS
0	Educación infantil	Primer ciclo
1		
2		Segundo ciclo
3		
4		
5	Educación primaria	1º
6 ^a		2º
7		3º
8		4º
9		5º
10		6º
11		

^a Obligatoriedad.

Fuente: elaboración propia a partir de la LEA (2007) y del Decreto 97/2015 por el que se establece la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

2.3.2.1.1.- El CEIP San José Obrero (Ca3).

La elección de este centro escolar de la provincia de Sevilla viene dada por el cumplimiento de todos los criterios muestrales decididos para realizar esta investigación. Es decir, es un centro escolar de infantil y primaria ubicado en la capital de la mencionada provincia y de titularidad pública. Hemos podido acceder fácilmente para realizar esta tesis doctoral a través de contactos, que nos han ayudado a establecer una relación directa con la dirección escolar. Es una institución educativa mixta, con alumnos y alumnas, asimismo con presencia de alumnado extranjero desde hace más de una década, según la dirección escolar (véase apartado 4.3) y por ello nuestra elección finaliza con los antecedentes que tiene este centro escolar a la hora de atender la diversidad cultural en el ámbito educativo. Pues, pensamos que sería un centro escolar óptimo para recoger información relevante sobre qué se entiende y de qué manera se trabaja la diversidad cultural con una larga trayectoria de acciones que lo avalan, como así se refleja en la información obtenida.

Además, queremos apuntar que con este centro escolar venimos trabajando en otras investigaciones realizadas de forma conjunta con la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

La información que presentamos a continuación está extraída del Plan de Centro, conformado por el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y el Proyecto de Gestión. También hemos contado para la descripción de esta institución educativa con la información obtenida de la dirección escolar en la realización de la entrevista, y por último, hemos recopilado información a partir de la página web institucional.

A.- Ubicación y apuntes de interés.

El CEIP San José obrero se ubica en el Distrito Macarena de la capital de Sevilla, concretamente al final de la Calle Verano. La entrada a la calle, aunque es una calle sin salida, no presenta dificultades de acceso para la comunidad educativa, sin embargo, es una calle colapsa por aparcamientos de coches que obstaculizan, en ocasiones de emergencia, la entrada de bomberos, ambulancias, policía, etc.

Este centro escolar lleva más de 40 años desarrollando su labor educativa en las barriadas de las Hermandades, La Carrasca, El Cerezo, los Príncipes y el Polígono Norte de Sevilla. En la última década, han sido múltiples las modificaciones curriculares debido al aumento de población extranjera en el Distrito Macarena, como así se expone en la investigación del Grupo de Investigación del Departamento de

Geografía Humana de la Universidad de Sevilla “Diagnóstico sobre el asentamiento de población inmigrante extranjera en el Distrito Macarena de Sevilla” (2008).

Por dicha realidad cultural, el centro escolar lleva realizando un trabajo de inclusión, donde la interculturalidad, el trabajo colaborativo y la participación de toda la comunidad educativa es el inicio y el fin de toda acción pedagógica. De acuerdo con la dirección escolar, actualmente en este centro escolar hay más de treinta nacionalidades entre todo el alumnado y su familia (véase apartado 4.3)

Imagen 8. Acceso y patio de entrada al CEIP San José Obrero.



Fuente: fotografía realizada por la doctoranda durante la fase de trabajo de campo.

B.- Objetivos institucionales

Este centro escolar centra su plan de centro en la consecución de unos objetivos realistas que contribuyan a configurar un centro educativo integrador e inclusivo para que toda su comunidad educativa lo asuma como propio, así como con capacidad dinámica en su renovación según las nuevas demandas de la sociedad. En este sentido, los objetivos del proyecto educativo, estructurados en ámbitos de actuación, son los siguientes:

- 1.- Objetivos relacionados con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje:
 - Desarrollar en el alumnado la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar, tomar decisiones.

- Desarrollar la capacidad de expresión oral y escrita en todas las áreas del currículo.
- Favorecer la participación en debates y discusiones con una actitud reflexiva y sentido crítico.
- Potenciar el proyecto integrado de lenguas del centro, dentro del marco de proyecto bilingüe inglés.
- Priorizar el trabajo por proyectos.
- Sentir las emociones y las vivencias individuales como grupo, sentido de identidad y pertenencia a la comunidad.
- Entender la diversidad como un derecho y un bien que nos favorece a todos y todas.
- Aprender a planificar, reflexionar y resolver situaciones problemáticas de su vida cotidiana.
- Emplear y desarrollar diferentes técnicas y hábitos de trabajo en la práctica diaria.
- Descubrir el hábito lector como instrumento imprescindible para su desarrollo personal y social y como factor clave para favorecer su capacidad para aprender.
- Valorar el aprendizaje de un segundo idioma como elemento básico en la comunicación en la interpretación y comunicación de otras lenguas.
- Promover el aprendizaje de un segundo idioma como elemento básico en la comunicación, interpretación desde la etapa de E. Infantil.
- Valorar el aprendizaje de un segundo idioma como elemento básico en la comunicación.
- Participar de forma solidaria, activa y responsable en el desarrollo y mejora de la comunidad escolar, el barrio, la ciudad y la Comunidad Autónoma.
- Favorecer la adquisición de hábitos y de una actitud crítica relacionados con la salud y el consumo responsable.
- Favorecer el desarrollo de actitudes críticas y hábitos en un marco democrático que fomenten el respeto por la diversidad, la igualdad, el medioambiente y valores democráticos.
- Favorecer el desarrollo de la creatividad, la autonomía, la iniciativa y la autoconfianza.
- Integrar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la práctica docente y en los procesos de aprendizaje del alumnado como una herramienta eficaz y motivadora para el desarrollo del currículo escolar.
- Favorecer la integración social y escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, proporcionándole una respuesta educativa que permita el mayor desarrollo posible de sus capacidades.

- Aplicar diferentes tipos de agrupamientos priorizando el trabajo en equipo para favorecer la colaboración, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades.
- Aplicar diferentes tipos de agrupamientos dentro de la clase priorizando el trabajo en equipo para favorecer la colaboración, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades.
- Propiciar una práctica docente reflexiva basada en la autoevaluación, el trabajo en equipo y la formación acorde a las necesidades del alumnado del Centro.
- Desarrollar criterios metodológicos unificados y consensuados entre los docentes.
- Anticipar la enseñanza del Idioma Inglés a E. Infantil y potenciar dicha enseñanza en E. Primaria.

2.- Objetivos relacionados con la mejora de la convivencia y consecución de un adecuado clima escolar:

- Utilizar las sesiones de tutoría para desarrollar en el alumnado el debate, la reflexión y la toma de decisiones sobre la convivencia en el Centro.
- Desarrollar en las sesiones de tutoría el respeto por la igualdad, la prevención de la violencia de género y la no discriminación por cualquier condición personal o social.
- Fomentar el trabajo en equipo como instrumento de colaboración, discusión y toma de decisiones respetando la diversidad.
- Establecer compromisos educativos con el alumnado cuando sea necesario.
- Establecer compromisos de convivencia con el alumnado cuando sea preciso.
- Crear en nuestro alumnado hábitos de puntualidad, limpieza, orden y respeto, tanto a las personas que convivimos a diario en el Centro como a las instalaciones, al mobiliario y al material escolar.
- Priorizar las actividades organizadas por el Centro con los valores de solidaridad, tolerancia y respeto hacia otras culturas.
- Potenciar las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la Comunidad Educativa de forma que se establezca un clima de convivencia que favorezca la colaboración, el respeto de opiniones y la toma de decisiones de forma democrática.

3.- Objetivos relacionados con la participación e implicación de las familias en el proceso educativo:

- Favorecer la participación e implicación de las familias en el desarrollo de los aprendizajes y en la vida del Centro desarrollando canales adecuados de participación.

- Emplear las tutorías con las familias para proporcionar modelos orientativos, metodológicos y conductuales para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Mentalizar a las familias de la necesidad de coparticipación con el profesorado como instrumento básico encaminado a un logro común.
- Establecer compromisos educativos con las familias.
- Establecer compromisos de convivencia con las familias.
- Fomentar el conocimiento del otro para conseguir una auténtica sociedad intercultural.

4.- Objetivos relacionados con la organización y funcionamiento del centro escolar:

- Utilizar y optimizar las instalaciones del Centro y los recursos materiales en función de las necesidades.
- Trabajar hacia una educación comprensiva y sensible a las diferencias personales, en el marco de una educación inclusiva desarrollando las potencialidades de cada persona y ofreciendo a cada cual lo que necesita para su progreso personal y social.
- Ofertar actividades complementarias y extraescolares que supongan retos estimulantes, ampliación de horizontes culturales, preparación para la inserción en la sociedad y un uso creativo del tiempo de ocio.
- Ofertar actividades complementarias y extraescolares que permitan adquirir habilidades para ocupar de manera activa y creativa su tiempo de ocio.
- Potenciar en el alumnado la participación en actividades culturales, deportivas, recreativas... así como la colaboración de toda la Comunidad Educativa para su organización.
- Garantizar una gestión transparente y eficaz del presupuesto del Centro y de los procesos de información y gestión del personal.
- Favorecer los cauces de comunicación e información en el Centro, tanto entre los miembros y órganos internos del Centro como entre éstos y las familias.
- Implicar a todos los miembros de la Comunidad Educativa en el mantenimiento del Centro en las condiciones idóneas por medio de la colaboración y el trabajo en equipo.
- Insertar la acción educativa dentro del contexto sociocultural del alumnado.

5.- Objetivos relacionados con la formación del profesorado:

- Participar en actividades de formación del profesorado de acuerdo con las necesidades del Centro, priorizando la renovación metodológica.
- Detectar, estudiar y sugerir las actividades formativas más apropiadas en función de las necesidades del Centro por parte del ETCP.

- Realización por parte de los coordinadores y coordinadoras de los distintos planes y programas desarrollados en el Centro de las actividades formativas relacionadas con los mismos convocadas por el Centro de Formación del Profesorado y demás instituciones competentes.
- Canalizar la formación vía ETCP.

Imagen 9. Entrada patio exterior.



Imagen 10. Mural con actividades.



Fuente: fotografías realizadas por la doctoranda durante la fase de trabajo de campo.

C.- Estructura y Organización escolar

De acuerdo con lo expuesto en el proyecto educativo de este centro escolar, una adecuada organización y funcionamiento de las actividades docentes, de las formas de relación que se establecen entre quienes integran la Comunidad Educativa y de las actividades complementarias y extraescolares, contribuirán al desarrollo de todas las competencias clave.

Conforme al Decreto 328/2010, en su artículo 82 sobre la coordinación de ciclo y el artículo 86 sobre el equipo de orientación, así como partiendo de las unidades de funcionamiento autorizadas con las que se cuenta en este centro escolar se designa los/as siguientes responsables de la coordinación docente:

- Un coordinador/a de segundo ciclo de Educación Infantil.
- Un coordinador/a de primer ciclo de Educación Primaria.
- Un coordinador/a de segundo ciclo de Educación Primaria.
- Un coordinador/a de tercer ciclo de Educación Primaria.
- Un coordinador/a del Equipo de Orientación, Apoyo y Refuerzo.

Referente a la organización de los espacios y tiempos, a nivel de aula, en este centro escolar se realiza teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.

De esta forma, en la organización de los espacios en las aulas ordinarias, ésta depende en gran medida de la metodología que se emplee en el grupo. En cualquier caso, como norma general, hay que cuidar determinados aspectos que, en función de las necesidades educativas que presente el alumnado, cobrará más o menos relevancia: ubicación cercana al/a docente, espacios correctamente iluminados, espacios de explicación que posibiliten una adecuada interacción con el grupo clase, distribución de espacios que posibiliten la interacción entre iguales, pasillos lo más amplios posibles (dentro del aula), ubicación del material accesible a todo el alumnado, etc.

Los espacios de trabajo del profesorado, tenidos en cuenta como recursos del centro escolar son: aula ordinaria de referencia; aula de apoyo, refuerzo, compensación educativa; aula Pedagogía Terapéutica; aula de Logopedia (Equipo de Orientación Educativa - EOE); departamento EOE; aulas de tutoría de ciclo y biblioteca.

En cuanto a los tiempos, la clave reside en la flexibilidad. Los tiempos rígidos no sirven para atender adecuadamente a un alumnado que, en todos los casos, será diverso. Es preciso contar con flexibilidad horaria para permitir que las actividades y tareas propuestas se realicen a distintos ritmos, es decir, hay alumnado que necesita más tiempo para realizar la misma actividad o tarea que los demás y otros que requiere tareas de profundización, al ser, previsiblemente, más rápidos en la realización de las

actividades o tareas propuestas para el todo el grupo. Estas adaptaciones referidas a los distintos elementos que conforman el currículo vendrán recogidas en el informe de cada uno/a de los/as alumnos/as.

En relación a la organización horaria del profesorado, esta se compone de jornada completa de lunes a viernes. Según el equipo docente específico, este centro cuenta con: Maestros/as de Apoyo a Tiempo Completo (si contamos con este recurso 25 horas de apoyo estable. Ver criterios de suplencia en caso de baja de algún maestro/a). Maestro o maestra de Apoyo a tiempo parcial según disponibilidad horaria. Maestro/a de Pedagogía Terapéutica responsable del aula de Apoyo a la Integración (25 horas). Maestro/a de Apoyo compensatoria responsable del aula de Apoyo compensatoria (25 horas). Logopeda (EOE) (Dos jornadas de mañana). Orientador/a EOE (Una jornada y media). Educador/a Social (Dos jornadas).

El horario lectivo de atención directa al alumnado se desarrollará según el modelo de jornada de cinco mañanas, de lunes a viernes y de 9 a 14 horas, distribuidas en sesiones de trabajo y áreas curriculares. Los horarios del alumnado se elaboran siguiendo los siguientes criterios pedagógicos:

- Se procura que en un grupo de alumnado incida el menor número de docentes posible.
- El profesorado especialista que sea tutores/as de un grupo de alumnado impartirá en el mismo, además del área de su especialidad, las áreas de lengua y matemáticas.
- El profesorado tutor de 1º y 2º curso atenderá a su grupo durante la primera sesión de la mañana.
- Especialmente en 1º y 2º de educación primaria, las áreas instrumentales (lenguaje, matemáticas e inglés) se impartirán en las primeras horas, antes del recreo dejando para los periodos posteriores las restantes áreas.
- En la organización del horario para el alumnado se garantizará la dedicación del horario lectivo mínimo obligatorio que establece la legislación vigente para cada una de las áreas de aprendizaje del currículo priorizando siempre las áreas instrumentales.
- En 1º y 2º de educación primaria, dada la menor autonomía del alumnado en el aprendizaje de la escritura y la lectura se aplicarán dos horas más al área de lengua.
- En todos los niveles se trabajará prioritariamente la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo mental y escrito y la resolución de problemas.
- Las sesiones de las áreas de lengua castellana, lengua extranjera (inglés) y matemáticas no serán inferiores a 50 minutos.

- Dentro del horario semanal se dedicará todos los días al menos 30 minutos para el fomento de la lectura y el desarrollo de la eficacia lectora (comprensión y velocidad lectora).
- Dentro del horario de lengua castellana y literatura se planificará, con independencia de lo establecido anteriormente, semanalmente una sesión de lectura comprensiva y otra para trabajar la expresión oral y la expresión escrita tanto espontánea como dirigida.
- Dentro del horario de matemáticas se planificará semanalmente una sesión de cálculo escrito y mental y otra de resolución de problemas.
- Todo el horario se entenderá de un modo flexible ya que el proceso de enseñanza/aprendizaje debe ser integral y contextualizado para que permita el trabajo globalizado e interdisciplinar.
- Dentro del horario semanal se dedicará una sesión al desarrollo de las programaciones de tutoría en las que se trabajarán diferentes aspectos de la Acción Tutorial y la resolución de conflictos.
- La Atención Educativa, para el alumnado que no asista al área de Religión, estará a cargo principalmente del/a maestro/a tutor o tutora de ese grupo.
- Priorizaremos que sea un/a solo/a maestro o maestra el que cubra un área de otra tutoría, para evitar que la materia se vea impartida por varios profesores/as.
- El horario del recreo se establecerá de modo que haya más sesiones lectivas antes del mismo que después del mismo.
- El horario del aula de Pedagogía Terapéutica, se establecerá de modo flexible según las necesidades educativas del alumnado.
- En Educación Infantil el tratamiento horario se hará teniendo en cuenta la globalización de los contenidos y sus ritmos de actividad y rincones educativos.

El profesorado dedicará la parte de su horario lectivo que no sea de docencia directa con el alumnado a las siguientes actividades:

- Actividades de refuerzo y recuperación con el alumnado.
- Atención al alumnado en caso de ausencia del profesorado.
- Cuidado y vigilancia de los recreos.
- Asistencia a las actividades complementarias programadas.
- Desempeño de funciones directivas o de coordinación docente.
- Desempeño de funciones de coordinación de los planes estratégicos.
- Organización y funcionamiento de la biblioteca escolar.
- Cualesquiera otras que se determinen en el Plan de Centro.

Para una adecuada organización y funcionamiento escolar, es fundamental la estructuración apropiada de los distintos órganos de coordinación pedagógica

existentes en el Centro: Claustro de Profesorado, E.T.C.P., Equipo de Orientación, Equipos de Ciclo y Equipos Docentes, para la determinación y cumplimiento de estas líneas de actuación pedagógica en todos los sectores y ámbitos educativos.

Especialmente a la hora de evacuar el edificio, el/a miembro del Equipo Directivo que se encuentre en funciones directivas, asume las funciones de coordinador/a general de la evacuación. Es el encargado de activar la alarma y controlar que todo se realice según el plan previsto. Así mismo se ocupa de ponerse en contacto con los servicios externos que sean necesarios. A los efectos del sonido de la alarma, la sirena sonará tres veces consecutivas con intervalos breves entre cada una de ellas. Si no hubiese ningún miembro del equipo directivo en los despachos, es el profesorado que se encuentre en la sala de profesores/as el que realice estas funciones.

El equipo docente es el responsable de la evacuación de las aulas en las que se encuentren en el momento que suene la alarma, así como de la utilización de los extintores si fuese necesario, con independencia de que sean los/as tutores/as de ese curso. El profesorado que se encuentre en otras dependencias, tutorías, laboratorio, aula de informática, biblioteca, sala de profesorado, etc... es el encargado de evacuar al alumnado que tenga en ese momento. Si estuviese en otras funciones sin alumnado, colaborará con el equipo directivo en la evacuación del edificio. Los/as tutores/as tienen organizado con su alumnado las diversas tareas a realizar en caso de emergencia, aunque en ese momento no esté en el aula. Se designan encargados/as de cerrar las ventanas, puerta, acompañar a compañeros/as con problemas de desplazamiento y cualquier otra función que consideren necesaria.

D.- Recursos disponibles.

Conforme a lo expuesto en el proyecto educativo, en relación a los recursos disponibles, también presentados en el apartado anterior, destacamos la implicación de todos/as los/as profesionales existentes en los diferentes ámbitos educativos para dar respuesta a las diferencias individuales de todo el alumnado. Ante esto, se dispone:

- Maestro o maestra de apoyo, tanto de Educación Primaria como de Educación Infantil, a tiempo completo: 25 horas de apoyo estable, siempre y cuando se disponga de este profesorado (Ver criterios de suplencia en caso de baja de algún maestro/a).
- Tutores y tutoras y Equipo Docente: La implicación del tutor o tutora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo su alumnado es básica y nunca puede ser suplantada por la intervención de otros profesionales. El profesorado tendrá en consideración en las programaciones de los

contenidos y de las actividades las diversas situaciones escolares y las características específicas del alumnado al que atiende.

- Profesorado de Pedagogía Terapéutica y compensación educativa: Atenderá al alumnado censado en cualquiera de las categorías diagnósticas recogidas en las modificaciones recogidas en las Instrucciones de 22 junio de 2015, de la Dirección de Participación y Equidad realizadas a la Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema de información Séneca. Este alumnado será: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Alumnado con Dificultades de Aprendizaje, Alumnado con Altas Capacidades Individuales, Alumnado DES que precisa acciones de carácter compensatorio.
- Profesorado especialista en Audición y Lenguaje (Equipo EOE) : Atenderá al alumnado, previo Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP) y/o Informe de Lenguaje Oral, censado en cualquiera de las categorías diagnósticas recogidas en las modificaciones recogidas en las Instrucciones de 22 junio de 2015, de la Dirección de Participación y Equidad realizadas a la Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema de información Séneca. Este alumnado será: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Alumnado con Dificultades de Aprendizaje, Alumnado que precisa acciones de carácter compensatorio.
- Monitor/a de Educación Especial (En caso de contar con este recurso): para aquel alumnado que en su dictamen de escolarización se señale que necesita su atención.
- Equipo de Orientación. Realizará el seguimiento del alumnado con ANEAE junto con los equipos docentes de los diferentes niveles.
- Orientador/a de referencia del centro.
- Educador/a Social.
- Equipo Directivo: designará al profesorado responsable de la aplicación de las medidas para la atención del ACNEAE.

En cuanto a recursos materiales, se especifican:

- Materiales curriculares: libros de texto, cuadernos, fichas...
- Materiales e instrumentos diversificados: gráficos y manipulativos.
- Programas específicos en función del área donde se manifiesta la dificultad.
- Programas informáticos.

Por último, en relación a la composición del edificio, en la planta baja hay ubicadas 8 aulas, el comedor y el aula de informática, con amplios ventanales cada una que dan a los patios, en caso de emergencia no pueden servir como vía de evacuación por tener un enrejado de protección. Además, en esta planta se encuentra el salón de usos múltiples y 4 aseos para alumnos/as.

Imagen 11. Mapamundi con todas las nacionalidades del alumnado situado a la entrada del centro escolar.



Fuente: fotografía realizada por la doctoranda durante la fase de trabajo de campo.

En un edificio anexo y unido por un tejadillo está la zona administrativa, despachos y sala de profesores. También se encuentran unos aseos de profesoras y profesores. También está la tutoría utilizada por el EOE, los almacenes de material y la biblioteca. En la planta alta se encuentran 12 aulas, más 4 clases de apoyo y servicios de alumnas y alumnos, junto con dos tutorías.

E.- Características de la institución educativa.

La característica principal de este centro escolar es que más de la mitad de su alumnado es extranjero, perteneciente a más de 30 nacionalidades diferentes (según lo expuesto por la dirección escolar). Dato que coincide con la investigación realizada en 2008 por un grupo de investigación de la Universidad de Sevilla (véase apartado A. Ubicación y apuntes de interés). Por ello, el planteamiento general de este centro escolar exige al profesorado adecuar su docencia a las características del alumnado y al contexto real de ese centro educativo.

Imagen 12. Biblioteca.



Fuente: fotografía realizada por la doctoranda durante la fase de trabajo de campo.

A tenor de lo expuesto y según normativa, el objetivo principal de la educación obligatoria es el desarrollo integral de la persona tanto a nivel individual como social. Por ello, es importante para este centro escolar incidir desde la acción educativa en actitudes y valores que respeten el pluralismo, la libertad, la justicia, la igualdad, la responsabilidad y el pensamiento crítico basado en la racionalidad. Todo ello para contribuir a una sociedad más justa, democrática y de derechos (Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013; Ley de Educación en Andalucía 17/2007 y el Decreto 97/2015 por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en Andalucía).

En este sentido, este centro escolar apuesta por un buen clima de convivencia, como base para que el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado se desarrolle con la mayor garantía de éxito personal, educativo y social. Además, tal y como se expone en la normativa escolar, por parte de todos los/as profesionales mantienen una gran sensibilidad e interés para mejorar la convivencia escolar, velando por la prevención de conflictos y su correcta resolución a través del dialogo consensuado por las partes implicadas, así como a través de la formación de nuevas estrategias y metodologías educativas.

Desde el curso académico 2000/2001, se lleva a cabo las pautas organizadas por el "Proyecto Escuela de Paz". A través de diferentes reuniones se establece una puesta

en común de los principales problemas de convivencia y cómo resolverlos de forma práctica. A partir de ese curso, el diagnóstico sobre la convivencia escolar es adecuado, sin producirse conflictos graves de funcionamiento y organización docente.

También, es reseñable la labor de todos/as los/as profesionales en la puesta en marcha de multitud de proyectos específicos sobre: educación en valores (igualdad, mediación, emociones, escuela de paz, convivencia, programación de tutorías...), los cuales se integran y desarrollan mediante la implementación de las programaciones de aula.

Imagen 13. Murales situados en el interior del centro escolar.



Fuente: fotografía realizada por la doctoranda durante la fase de trabajo de campo.

2.3.2.1.2.- *El CEIP Andalucía (Ca4).*

Este último centro escolar de la provincia de Sevilla también cumple con todos los criterios de selección muestral decididos en esta investigación (véase apartado 3.7.2).

Es una institución educativa de infantil y primaria de titularidad pública, ubicada en la capital. También hemos podido acceder fácilmente para realizar el trabajo de campo a través de contactos que nos han ayudado a establecer una relación directa con la dirección escolar.

Es un centro escolar con alumnos y alumnas (mixto), asimismo con presencia de alumnado fundamentalmente de etnia gitana (un 90% del alumnado), según la dirección escolar (véase apartado 4.4) y, por ello nuestra elección finaliza por los antecedentes que tiene este centro a la hora de atender la diversidad cultural en el ámbito educativo. Pues, pensamos que sería un centro escolar óptimo para recoger información relevante sobre qué se entiende y de qué manera se trabaja la diversidad cultural con una larga trayectoria de acciones que lo avalan.

Para la descripción de esta institución escolar hemos contado, en primer lugar, por un lado, con la información oficial del Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y, por otro lado, con los resultados obtenidos de la dirección escolar a través de la entrevista. En segundo lugar, hemos extraído datos recogidos en el Plan Integral del Polígono Sur (2005), así como del Plan Educativo de Zona para el Polígono Sur: Hacia una respuesta integral y comunitaria (2010), realizado por el Plan Integral del Polígono Sur en colaboración con el Ayuntamiento de Sevilla y la Junta de Andalucía.

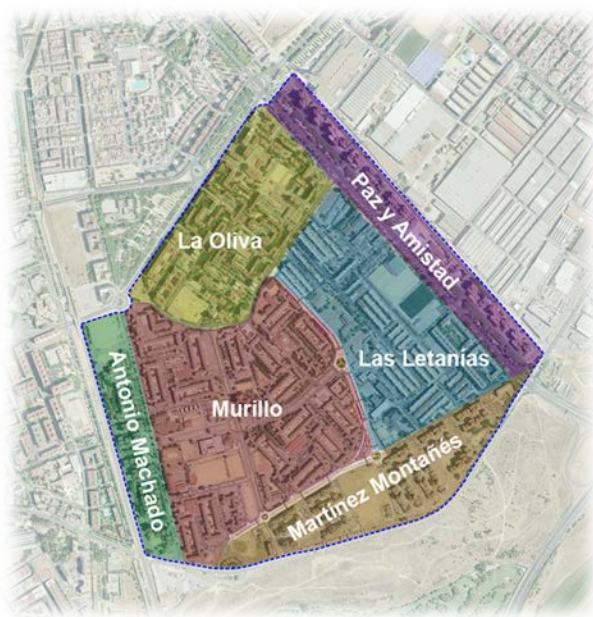
A.- Ubicación y apuntes de interés.

El CEIP Andalucía está ubicado en el Distrito Sur de la capital de Sevilla, concretamente en la Calle Luis Ortiz Muñoz, nº8. El Polígono Sur abarca casi 145 hectáreas de la ciudad de Sevilla. Se compone de seis barriadas: Paz y Amistad al noreste; la Oliva al noroeste; Antonio Machado en el suroeste; Martínez Montañés al sur y Las Letanías y Murillo en el interior.

El Polígono Sur linda al oeste con la vía ferroviaria Sevilla-Cádiz, que lo separa de la barriada de Bami. Al sur con solares degradados, el hipódromo de Pineda, un parque periurbano y, a algo más de distancia, con la carretera de circunvalación SE-30. En el límite noreste se encuentra el Polígono Industrial Navisa y al noroeste la barriada de Santa Genoveva. Las fronteras físicas que separan al Polígono Sur de los barrios colindantes impiden una comunicación fluida con ellos. Si a esto le unimos la ausencia

de equipamientos y servicios fundamentales para la ciudad -equipamientos de rango ciudad que estén ubicados en el barrio e induzcan al resto de ciudadanos/as de Sevilla a transitar el Polígono- el aislamiento físico del barrio se convierte en un aislamiento social que revierte en procesos de exclusión social para la zona del centro escolar.

Imagen 14. Plano del barrio formado por 6 barriadas. El CEIP Andalucía e encuentra en la barriada Martínez Montañés



Fuente: imagen cedida por la dirección escolar.

A medida que el territorio se va alejando del centro de la ciudad, el espacio social va soportando de forma escalonada procesos de vulnerabilidad, de exclusión y hasta de alta marginalidad social, como es la situación de la zona 88o de la barriada Martínez Montañés, popularmente conocida como Las Vegas, que son zonas adscritas al CEIP Andalucía.

En definitiva, espacios en el barrio disfuncionales para la cotidianidad, que impiden el intercambio necesario para la convivencia y producen un ambiente hostil que atenta contra la colectividad y favorece la individualidad.

A tenor de lo expuesto y dada la pertenencia de la gran mayoría del alumnado a la étnica gitana, a normativa escolar se centra en favorecer el desarrollo de la identidad cultural de la etnia gitana, así como potenciar en la comunidad educativa actitudes de respeto, eliminando los prejuicios promovidos por tópicos y estereotipos, manteniendo y fortaleciendo un clima de comunicación y confianza consensuado, en el cual el diálogo sea, frente a la agresión, el método de resolución de conflictos.

Lo descrito anteriormente sobre los problemas derivados de la exclusión social del

barrio y de las familias del alumnado por el contexto donde residen (marginación, analfabetismo, drogas, desempleo...), se ve reflejado en las actitudes, comportamientos, afectos y aprendizajes del alumnado del centro escolar.

Por ello, desde el 2001/2002 se aplica un Plan de Mejora, reforzándose desde 2004 hasta 2008 con un Plan de Compensatoria, con medidas estratégicas para la reducción del absentismo y de los desfases curriculares, a saber: el desarrollo de grupos flexibles en todos los ciclos y etapas, la realización de talleres, la inclusión de la cultura gitana en el currículo y el aumento del cupo de la plantilla en una plaza... Sin embargo, dichas medidas no supusieron la mejora esperada que supondría la equiparación de nuestro alumnado al resto de escolares de la capital en general, ni disminuyó el absentismo significativamente. Por lo que las medidas de compensación y la adopción de las estrategias descritas, las calificamos de insuficientes.

A partir del curso escolar 2005/2006, la situación de desventaja del alumnado se vio progresivamente agravada por la escolarización de alumnado de familias provenientes de la reubicación del asentamiento chabolista de los Bermejales, alcanzando en el curso 2010/2011, al 33% de la población escolar (72 alumnos y alumnas). En suma, estas familias sufren un fuerte rechazo en el barrio y este rechazo se traslada al centro educativo. En este sentido, el rechazo supuso la huida del alumnado cuyas familias estaban más estructuradas hacia otros centros educativos de la zona. A su vez, el traslado al interior del colegio de las tensiones que se viven en el barrio motivó una crisis en la convivencia, que se va resolviendo con las medidas recogidas en la normativa escolar. Por otro lado, también supuso en el centro un esfuerzo por parte de todo el claustro a la hora de atender las necesidades educativas especiales de este alumnado, ya que muchos/as de ello/as se incorporaban por primera vez al sistema educativo sin tener las habilidades sociales y las destrezas curriculares mínimas.

Esta casuística, en cuanto a la formación, la reflexión y el análisis realizado sobre los resultados obtenidos de la misma, lleva al centro escolar a modificar sus creencias y con ello la práctica docente. Frente a la idea de que el alumnado con desventaja necesita un aprendizaje más lento y adaptar el currículo y la metodología a ellos/as (currículo de la felicidad), aparece la idea de la necesidad de acelerar los aprendizajes en ese alumnado para que pueda garantizarse el éxito escolar en la educación obligatoria y postobligatoria y puedan, por tanto, acceder al mundo laboral en igualdad de condiciones independientemente de su procedencia sociocultural. Este es el principio que rige la normativa escolar enmarcado en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, ya que considera que la posibilidad educativa para que el alumnado y su familia alcancen el éxito educativo y social.

Imagen 15. Hall del CEIP Andalucía y proyecto “Comunidades de Aprendizaje”



Fuente: fotografía cedida por la dirección escolar.

El soporte teórico y práctico del proyecto Comunidad de Aprendizaje, surge como propuesta para superar el fracaso escolar, con ello conseguir una convivencia solidaria. En este sentido se recoge cuatro referentes históricos: 1) La perspectiva dialógica de la Educación de Paulo Freire. 2) El programa Desarrollo Escolar de la Universidad de Yale. 3) Las Escuelas Aceleradas de la Universidad de Stanford. 4) El programa Éxito para todos de la Universidad Johns Hopkins de Baltimore.

Para ello, se introduce en el centro escolar nuevas técnicas metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo y dialógico con una mayor implicación de todos los sectores que intervienen en la Comunidad Educativa. De esta manera aceleramos los aprendizajes del alumnado mediante la multiplicidad de las interacciones, incrementando así sus niveles de competencia para facilitarles el éxito escolar en la educación secundaria, posteriores estudios, asimismo en el mundo laboral.

B.- Objetivos institucionales

Las finalidades educativas que se persigue la institución son las siguientes:

- Transformación del centro y del contexto para asegurar, tanto el éxito escolar y social de nuestro alumnado y sus familiares como un clima de convivencia basado en la participación y la resolución dialógica de los conflictos.
- Innovación educativa con la introducción en el aula de metodologías que promuevan la inclusión, cooperación e interacción, que posibiliten la superación de desigualdades y con ellas la adquisición de las competencias

básicas que les asegure el éxito escolar y social.

- Participación en la vida del centro, con la creación de estructuras, espacios y tiempo, para que ésta sea real y facilite la toma de decisiones colectivas, buscando la corresponsabilidad en la realización del Proyecto, garantizando a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos.
- Educación en valores que, de manera transversal, fortalezca el respeto de los derechos humanos y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, y que favorezca la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Dadas las circunstancias descritas en el proyecto educativo, es importante que la educación tome un papel relevante como elemento de progreso y cambio social para transformar el contexto educativo. En este sentido, se pretende dar una educación de calidad al alumnado y su familia basada en expectativas de éxito, con el fin de lograr desarrollo personal y comunitario. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Atender las necesidades educativas que presenta nuestro alumnado para que escape de la situación de exclusión y riesgo social y cultural en que se encuentra.
- Transformar nuestro centro en una Comunidad de Aprendizaje que dé respuesta adecuada a los nuevos retos educativos que presenta la sociedad actual.
- Introducir en el centro nuevos elementos metodológicos basados en el aprendizaje cooperativo y dialógico, que favorezcan la adquisición de las competencias básicas propias de la etapa.
- Lograr niveles de competencia curricular óptimos en nuestro alumnado para facilitarles el éxito escolar en la Educación Secundaria y posteriores estudios.
- Conseguir una mayor implicación y participación de todos los sectores que intervienen en la Comunidad Educativa, que permita convertir el centro en un espacio para el ejercicio de la participación, la democracia y la ciudadanía.
- Promover una cultura de paz, cooperación y solidaridad entre todas las personas partícipes del centro, educando así en la aceptación de la diversidad, sea cual sea el origen de esta.
- Potenciar la autonomía pedagógica del centro con la transformación del centro en Comunidades de Aprendizaje.
- Hacer del CEIP Andalucía un referente cultural para el entorno y un medio para la transformación del mismo.
- Continuar reduciendo el índice de absentismo que tiene el colegio.

- Empoderar a nuestro alumnado para que sean ciudadanas y ciudadanos críticas, comprometidas y que ejerzan su derecho a participar en su barrio y se movilicen para la transformación social.
- Comprender que nuestros actos tienen repercusión en nuestro barrio, nuestro pueblo y afectan a nivel global.

C.- Estructura y organización escolar

En este caso escolar, teniendo en cuenta la finalidad de ser una Comunidad de Aprendizaje, se entiende la institución educativa como un espacio público de formación no solo para el alumnado, sino para toda la comunidad educativa y su contexto. También como un espacio que facilita y fomenta el ejercicio de la participación, la democracia y la ciudadanía. En este sentido, el centro escolar deja de ser un fortín de profesorado y se convierte en un espacio de servicio a la comunidad, que va construyendo junto con el equipo docente, alumnado y familias, la escuela que quieren y necesitan para conseguir una educación básica y permanente para toda la comunidad educativa.

Imagen 16. Entrada al CEIP Andalucía



Fuente: fotografía cedida por la dirección escolar.

Este paso de transformación de espacio escolar hacia una Comunidad e Aprendizaje se concreta desde la acción pedagógica en: Escuela inclusiva y coeducativa; Enfoque comunicativo; Educación emocional; Trabajo por competencias básicas; Aprendizaje dialógico; Interculturalidad, haciendo hincapié en la cultura gitana; Participación y gestión democrática de todos los sectores de la comunidad y voluntariado;

Aprendizaje y trabajo cooperativo del alumnado y el profesorado; Biblioteca como centro de recursos para el proceso enseñanza-aprendizaje; Uso de las TIC; Colaboración con distintas entidades e instituciones para el desarrollo de este plan; Enfoque de trabajo basado en la educación para el desarrollo, etc.

Además, la organización escolar dentro del aula favorece la puesta en práctica de las siguientes líneas de acción pedagógica: Trabajo por proyectos; Grupos interactivos; Talleres (radio, ciencia, periódico, cocina, arte...); Asambleas de aula; Tertulias literarias dialógicas; Trabajo cooperativo con diferentes tipos de agrupamiento, poniendo en marcha distintas estructuras de aprendizaje cooperativo y apoyos dentro del aula.

Concretamente en la etapa de Educación Infantil, al tener una sola línea, no se plantean criterios de agrupamiento. En Educación Primaria, en los niveles que existen dos líneas, los criterios que se siguen son asegurar la heterogeneidad del alumnado que constituye el grupo compensando sus capacidades y dificultades y romper parejas por su incompatibilidad de carácter, hermanos/as, trayectoria de convivencia tanto en el aula como en el barrio...

En cuanto a la asignación de tutorías serán nombrados y cesados por la dirección del centro a propuesta de la jefatura de estudios, para lo que se tendrán en cuenta los siguientes criterios, siempre atendiendo al mejor funcionamiento escolar:

- Las y los docentes que hayan tenido asignado el primer curso de cualquier ciclo, permanecerán en el mismo hasta su finalización.
- Asignar el curso con mayores dificultades al profesorado con más experiencia.
- Favorecer, siempre que sea posible y las necesidades del centro lo permitan, la continuidad en la tutoría por más de un ciclo.
- Las tutorías de Primer ciclo (1º y 2º) se asignarán, prioritariamente, a las personas con mayor conocimiento del Enfoque Comunicativo y su puesta en práctica en el aula.
- El profesorado que se asigne el Tercer Ciclo (5º y 6º), debe conocer el manejo de las pizarras digitales y otras herramientas de las tecnologías de la información y comunicación.
- En caso de renovación de una parte considerable de la plantilla del centro, la asignación de tutoría se realizará haciendo coincidir por niveles, docentes con antigüedad en el centro con otros/as de nueva incorporación, para facilitar la tutorización de los mismos.

Con respecto a la organización del tiempo escolar, tiene como referente normativo la Orden de 20 de agosto de 2010. El horario respeta la distribución de las áreas del

currículo según dichas órdenes. Los criterios propios del centro para la elaboración del horario son los siguientes:

- Las especialidades, en el Primer Ciclo (1º y 2º), no comenzarán antes de las 11h.
- Se priorizarán las áreas de lengua castellana y literatura, y matemáticas en las primeras horas lectivas de la jornada escolar.
- En tercer ciclo (5º y 6º) y en Educación Infantil se impartirá el área de inglés en las primeras horas de la mañana, cuando sea posible.
- Se dedicará un módulo horario diario a la lectura, siempre que sea posible, este módulo se situará en la primera hora de la mañana.
- El tiempo de dedicación a la lectura se repartirá entre las diferentes áreas y actuaciones del proyecto lector del centro, tales como tertulias literarias y lectura en voz alta.
- El recreo se realiza de 11:45h a 12:15h tanto para Infantil como Primaria.
- Se priorizará que el/a tutor/a imparta el mayor número de horas posibles en la tutoría.
- El horario de lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza se organizará de forma flexible desde la tutoría para facilitar el trabajo globalizado por proyectos.
- Los Grupos Interactivos se realizarán preferentemente en las primeras horas de la mañana, pero estarán sujetos a las disponibilidades del profesorado de apoyo y del voluntariado.
- El horario de atención a familias se ajustará a lo establecido en la normativa, es decir una hora en horario de tarde. No obstante, en consonancia con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje que se desarrolla en el colegio y con la peculiaridad del contexto, se establecerán cauces flexibles para priorizar la atención a las familias, tanto por parte de los/as tutores/as como por parte de los miembros del Equipo Directivo.

D.- Recursos disponibles.

Equipo directivo y coordinadores/as. Equipo docente. Los/las tutores/as contarán con el apoyo de los/as maestros/as de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Compensatoria y Refuerzo.

Con respecto al uso de los materiales y espacios del centro escolar, en el plan de gestión se especifica que es fundamental un inventario anual para optimizar todos los recursos. El inventario quedará recogido en la secretaría escolar tras finalizar el curso académico, haciéndose público para toda la Comunidad educativa para que pueda conocer los recursos con los que se dispone y pueda hacer uso de los mismos.

Sin embargo, para una adecuada organización, se expone a continuación a los responsables de elaborar el inventario escolar:

- De los materiales de los ciclos, cada coordinador/a de ciclo se encargará de inventariar los materiales de cada una de las aulas de su ciclo, así como de la tutoría.
- De los materiales de Educación Física, es el profesor/a de Educación Física el responsable de realizar el inventario del material deportivo del centro.
- De los materiales de música, es el profesor/a de Música el responsable de inventariar los instrumentos musicales del aula.
- De los materiales de ciencias, es el profesor/a coordinador/a del grupo de ciencias del centro el responsable de realizar el inventario de los materiales científicos del centro.
- De los materiales de la Biblioteca, es el coordinador/a de la biblioteca la persona responsable de inventariar los recursos de la biblioteca del centro, que no se registran a través del programa ABIES.
- De los materiales de la Secretaría, es el/a secretario/a del centro la persona responsable de inventariar materiales de la secretaría y zonas comunes del centro.

E.- Características de la institución educativa y su contexto.

El alumnado de este centro escolar, en su mayoría y como hemos mencionado antes en el apartado de ubicación y apuntes de interés, pertenece a la etnia gitana, así como está inmerso en un medio social, cultural y económico bajo. Todo ello hace que el alumnado fracase en el sistema escolar y la mayoría abandone antes de obtener, al menos, un título de graduado en educación secundaria, que le posibilite acceder al mercado laboral en condiciones de igualdad y romper el círculo de exclusión en el que vive.

Por su parte, las familias poseen un alto porcentaje de analfabetismo (alcanzando casi el 30%), y son destinatarias del proyecto Comunidad de Aprendizaje del centro escolar, ya que se considera que para conseguir los objetivos educativos y sociales que se plantean, la intervención de la familia es fundamental y ésta tendrá tanta mayor calidad cuanto mejor sea el proceso y la formación de las mismas.

Imagen 17. Residencia del alumnado y su familia.



Fuente: fotografías cedidas por la dirección escolar.

A tenor de lo expuesto sobre el alumnado y su familia, esbozamos a continuación, de forma breve, algunas de las problemáticas educativas y sociales dadas en el polígono sur, y que afectan directamente en el cetro escolar.

La realidad educativa y social del Polígono Sur está marcada por las fuertes desigualdades sociales que sufre su vecindad. Así, para responder a las desigualdades y desventajas de la zona que influye al alumnado a la hora de enfrentarse a la educación, la mayoría de los centros educativos de la zona se han dotado de planes de compensatoria con los que se intenta evitar el fracaso o, en última instancia, el abandono de las aulas. Este abandono, en la mayoría de los casos, es el punto de partida y cierre del círculo vicioso de la marginación. El principal problema de la educación en el Polígono Sur es el alto índice de absentismo que se da en sus centros educativos. El absentismo, sus causas y consecuencias han sido, y son, objeto de trabajo y preocupación por parte de la comunidad educativa del centro escolar, así

como de otras entidades sociales, profesionales y de la administración.

Imagen 18. Acción en el marco de la Comunidad de Aprendizaje “Cómo los sueños transforman nuestro barrio”. Acercamiento de la cultura escrita al barrio. Toda la comunidad colaborando en dicho sueño.



Fuente: fotografía cedida por la dirección escolar.

El absentismo escolar en el Polígono Sur no es un fenómeno homogéneo ni generalizado, aunque se considera que va en aumento y extendiéndose hacia colegios donde antes había pocos o ningún caso. Aun así, lo cierto es que se produce con más gravedad en aquellos centros educativos cercanos a las Barriadas con más vulnerabilidad social (Martínez Montañés y Murillo), como es el caso del CEIP Andalucía. No obstante, la realidad en el CEIP Andalucía es que el absentismo ha ido disminuyendo progresivamente para llevarlo desde un 35% hace cinco cursos a menos del 15% en el 2010/2011.

En esta misma línea, la situación actual de la educación y el absentismo escolar tiene que ver, por un lado, las dificultades propias de la zona y, por otro lado, las dificultades por el propio funcionamiento del sistema educativo y de los centros escolares.

En relación a las dificultades debidas a las características propias de la zona:

- Alto índice de desempleo, empleo precario y de baja cualificación, economía sumergida.
- Falta de conciencia y participación social. Alto índice de población sin titulación

académica ni cualificación profesional.

- Índice de analfabetismo significativo.
- Poca implicación de los padres y madres.
- La propia conformación de barreras en el diseño urbanístico del barrio y particularmente en el cerramiento de los equipamientos educativos. Esto viene además condicionado por la falta de respuesta y solución a los problemas de seguridad de barrio.

En cuanto a las dificultades debidas al funcionamiento del sistema educativo y de los centros educativos:

- Falta de ajuste del sistema educativo a las necesidades reales de la zona: itinerarios educativos poco flexibles, falta de conexión con el mercado laboral, currículos inadecuados, etc.
- Falta de apoyo, trabas administrativas para la puesta en marcha de los proyectos socioeducativos que generan los centros.
- Excesiva ratio en las aulas.
- La no obligatoriedad de la educación infantil (3 a 6 años). Número escaso de guarderías.
- Los recursos económicos, materiales y humanos están mal gestionados y/o insuficientes, inadecuados y/o descoordinados y faltos de control.
- El alumnado no alcanza los conocimientos exigidos, pero promociona al siguiente nivel.
- Falta de un reconocimiento curricular que contemple la diversidad sociocultural (cultura gitana) como fuente de aprendizaje.
- Carencia de indicadores que den a conocer la relación entre la comunidad gitana y el sistema educativo, y que distingan si las dificultades surgen de la propia identidad cultural o de la situación de marginalidad.
- Existe en el Polígono Sur un solo equipo de orientación educativa que resulta insuficiente para una población escolar con fuertes necesidades, en lo que a la adaptación curricular y la atención a la diversidad se refiere, cuando las necesidades aconsejan un/a orientador/a permanente, al menos, en los centros educativos con más dificultades.
- Con respecto al profesorado, existe un mecanismo que asegura la continuidad de las plantillas solicitadas desde los centros educativos. Sin embargo, en algunos casos existe desmotivación e insuficiencia de personal específico, como profesores/as de apoyo, pedagogía terapéutica, orientadores/as, trabajadores/as sociales, educadores/as de calle, mediadores/as.
- Falta de consenso en la formación permanente necesaria para el profesorado que trabaje en zonas con características similares a la del Polígono Sur.

Capítulo 3

SISTEMA METODOLÓGICO

En este capítulo proyectamos la estructura metodológica de investigación, así como las pautas seguidas en su proceso. Inicialmente, presentamos los diferentes enfoques de investigación en Ciencias Sociales. Seguidamente, avanzamos en el diseño y método del presente estudio, dándole significado a las investigaciones socioeducativas y a su concepción, describiendo, a su vez, la diversidad en características, fases, ventajas e inconvenientes del método seleccionado: el estudio de caso. Para finalizar, profundizaremos en la muestra, estrategias y metodologías aplicadas en base a las técnicas de recogida de información, a los instrumentos y a las herramientas de análisis de datos. Todo ello constituye los elementos y procedimientos dentro del complejo sistema metódico y metodológico que aquí presentamos para responder a los propósitos de esta investigación.

3.1.- Naturaleza de la investigación.

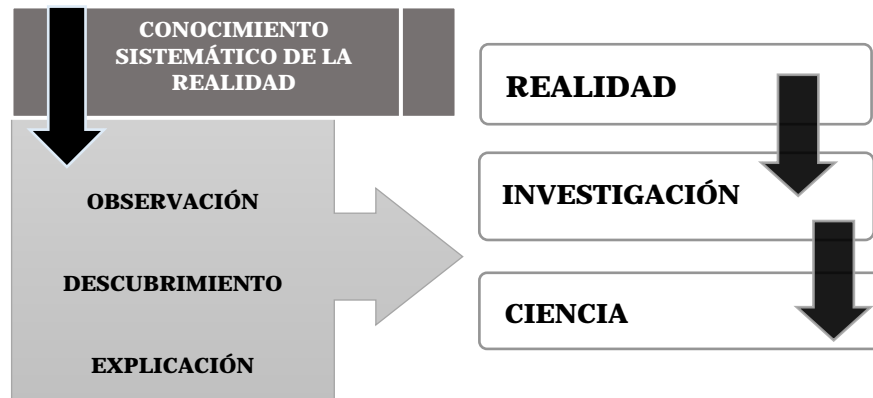
Cuando fundamos una investigación, tenemos la obligación de adoptar un método como principio regulador o normativo que nos conduzca a la obtención de un nuevo saber [...] (Eiroa, 2009). De esta forma, el método científico llega a las Ciencias Sociales gracias a los trabajos realizados, entre otros, desde un paradigma positivista, por Comte en 1865, y de forma empírica con trabajos sociológicos por Durkheim, en 1895. No obstante, Moreno (2012), expone que el conocimiento científico en el ámbito de las investigaciones en Ciencias Sociales debemos de dejarlo de considerar como permanente, ya que lo social, lo educativo, lo cultural... se enmarcan en contextos vivos. Con esta idea dinámica y en continuo cambio partimos hacia la reflexión y subjetividad plasmada a lo largo del proceso de elaboración de esta investigación por parte de la doctoranda.

Como indican Batthyány y Cabrera (2011), la investigación social es una manera de avanzar en el conocimiento caracterizado por construirse de evidencia empírica, conformarse a partir de la teoría y por utilizar criterios de procedimiento explícitos. Sin embargo, nos preguntamos ¿cómo se alcanza el conocimiento científico en la investigación social? Tamayo y Tamayo (1999), responden que el conocimiento científico es de carácter complejo, puesto que, a través de cuestiones sobre determinadas realidades y fenómenos, damos respuesta que explican dichas situaciones. Lo científico busca dar sentido a la realidad, presentando sus explicaciones con el fin de, a partir de ellas, construir conocimiento y, con ello, mejorar y/o transformar la realidad.

En esta misma línea, apoyamos la construcción del método científico realizada por la misma autoría, pues “la base y punto de partida de lo científico es una realidad determinada, que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia” (Tamayo y Tamayo, 1999, 26). Ciencia, según sus componentes (contenido, método y producto), concibiéndola como un “modo de conocimiento riguroso, metódico y sistemático que pretende optimizar la información disponible en torno a problemas de origen teórico y/o práctico” (Albert, 2007, 8).

En este sentido, nuestra investigación nace en el ámbito de las Ciencias Sociales, específicamente en el campo de lo socioeducativo, ya que indagamos acerca del conocimiento y comprensión de fenómenos socioculturales y educativos, como son la diversidad cultural y el género dentro del sistema educativo, en nuestro caso en las etapas de educación infantil y primaria.

Figura 7. Conocimiento científico en Ciencias Sociales.



Fuente: elaboración propia a partir de Tamayo y Tamayo (1999).

A través de este estudio, conociendo sistemáticamente la realidad de los centros escolares de infantil y primaria sobre cómo abordan de forma práctica y qué se entiende (conocimiento y comprensión) por diversidad cultural y perspectiva de género, podremos observar, descubrir, explicar, comprender y revelar las actuaciones, circunstancias, contexto de dichas realidades a través de diferentes fases sistematizadas en nuestra investigación, con la finalidad de construir conocimientos a partir de la realidad estudiada (centros escolares), llegando, de esta manera, a avanzar en la ciencia que nos preocupa, la social y educativa.

En definitiva, nos quedamos con la idea de Moreno (2012, 47) quien expone que el método científico “constituye (...), una hoja de ruta para aproximarse a la realidad de manera sistémica y rigurosa”, en nuestro caso el estudio de caso. También añade, que no sólo hace referencia al ámbito académico, sino que puede aplicarse a otros campos de intervención como lo privado, lo profesional, lo comunicativo...

En este sentido, Moreno (2012, 47) termina comentado que el método científico, articulado desde las Ciencias Sociales, dada la estructuración de un proceso de investigación, concede “la clave que hace posible el debate, el intercambio y enriquecimiento multidisciplinar”, pues las disputas metodológicas van más allá del propio marco de cada disciplina incluidas en las Ciencias Sociales, posibilitando controversias sobre las ventajas y limitaciones de los métodos y técnicas de estudio empleadas.

3.2.- Enfoques de la investigación.

Enmarcada nuestra investigación en el ámbito social y como parte de su naturaleza, queremos comenzar este apartado señalando la idea de Rusque (1999, 98, citado por Delgado, 2002, 406) sobre las orientaciones de investigación en las Ciencias Sociales, pues, tal y como indica

[...] viven una etapa de reflexiones, una búsqueda de puntos comunes, cooperación, complementariedad y complementariedad de los paradigmas que permitan el trabajo conjunto, dejando la postura de rechazo mutuo... esto significa obviar las diferencias, se trata de plantearlas con la suficiente claridad para descubrir las fortalezas, dificultades y alcances de cada enfoque en el estudio de lo social, atenuando la rivalidad epistemológica entre el par cuantitativo – cualitativo, buscando su coexistencia en la práctica, que de acuerdo a la realidad a abordar tendrán un mayor o menor peso... pero, manteniendo como una constante que se está investigando lo humano en sus diversas realidades.

Hoy en día, se continúa reflexionando sobre los diferentes modelos de investigación en las Ciencias Sociales, puesto que el desarrollo y avance en la adquisición del conocimiento científico forma parte de la historia, así como va suponiendo una ruptura epistemológica con el pasado, es decir, históricamente van surgiendo cambios de modelos a la hora de estudiar la realidad (Albert, 2007).

La conjugación de los grandes e históricos paradigmas de investigación con la innovación de otros actuales conlleva que la diversidad de enfoques posibilite la adquisición de nuevos conocimientos teóricos-científicos adaptados a las nuevas necesidades y demandas surgidas por los continuos cambios en nuestra sociedad. En este sentido y para esta investigación, en vez de paradigmas, que implica, según Bolívar (2011, 7), "cosmovisiones mutuamente incompatibles e inconmensurables", usaremos el concepto de enfoques debido a su complementariedad científica. Entendiendo enfoque como mirada o perspectiva de acción e investigación de una realidad determinada.

Sin profundizar mucho en este apartado, identificaremos para este estudio diversos enfoques de investigación ajustados en función de la posición subjetividad de la investigadora, de los objetivos planteados, de los contextos objeto de estudio, de los recursos disponibles, de la metodología de investigación aplicada y de las propias características del fenómeno sociocultural y educativo, el análisis de la práctica docente hacia la diversidad cultural y el género en las escuelas de infantil y primaria.

Ubicamos esta investigación, principalmente, en un enfoque naturalista, en el que se considera que los fenómenos sociales han de ser estudiados sin influencia del/a investigador/a, es decir, en su estado natural (Hammersley y Atkinson, 2003). En este caso, las realidades a analizar no son manipuladas, ni experimentadas, sino totalmente auténticas. La investigadora, en este caso, no participa en la vida y/o dinámica de los centros escolares seleccionados, siendo su única presencia en los mismos para realizar el trabajo de campo.

Cuando hablamos de un enfoque interdisciplinar, queremos apuntar que para esta investigación consideramos la importancia de interconectar diferentes disciplinas, tanto en el diseño como en la aplicación de técnicas de recogida de información para investigar realidades y fenómenos socioculturales y educativos concretos, en nuestro caso, el conocimiento, la comprensión y la opinión sobre diversidad cultural y género en el ámbito educativo (Albert, 2007). En este sentido, las disciplinas que destacamos en nuestra investigación, relacionadas con el campo educativo y social, son la Pedagogía y la Pedagogía Social, apoyándonos también en la Psicología Social, la Sociología y la Antropología.

Por otra parte, hacemos especial mención al enfoque constructivista e interpretativo en esta investigación, puesto que las realidades a estudiar son construcciones sociales, culturales, políticas... así como, juega un papel importante la experiencia vital, histórica, polisémica, cambiante, obstaculizadora, dialéctica de cualquier sociedad, comunidad, grupo o individuo. De acuerdo con Antolínez (2013), lo social puede ofrecer una interpretación de los hechos y fenómenos que transcurren, pero sin ninguna exigencia absoluta, objetiva, ni verdadera en el discurso con respecto a la realidad social y cultural estudiada.

En relación a nuestra metodología, hablamos de enfoque hermenéutico-dialéctico, desarrollado por Crabtree y Miller (1992^a 8-12, mencionado en Valles, 1999), como aquella dimensión epistemológica basada en el “conocimiento que nos ayuda a mantener la vida cultural, nuestra comunicación y significado simbólicos”, que a partir del subjetivismo interactivo entre los sujetos y el/la investigador/a, posibilitan conjuntamente el conocimiento sobre la construcción sociocultural de las realidades estudiadas (Del Rincón et al., 1995). Con este enfoque no buscamos tampoco verdades últimas o absolutas, sino relatos concretos dados y compartidos en los contextos plurales objeto de estudio, ya que el diseño de esta investigación está abierto hacia una iniciativa, hacia la obtención de datos a descubrir y su posterior análisis en base a una interpretación, con la finalidad última de plantear propuestas de mejoras y/o líneas futuras de investigación.

Con la metodología mixta aplicada en esta investigación (a la que haremos referencia en apartados posteriores), desde un enfoque heurístico, tratamos de profundizar en el contexto de una realidad determinada para alcanzar el conocimiento con la mayor exactitud posible y de manera plena. Este enfoque, según López Barajas (1994, citado por Albert 2007), nos permite el uso de diferentes procesos metodológicos para conocer paulatinamente un contexto concreto, de acuerdo a la naturaleza de la investigación, así como teniendo presente la temática o ámbitos de investigación correspondientes.

En este sentido, identificamos nuestra investigación con el estudio de casos, como forma o camino a seguir usando diversos procedimientos (metodologías cualitativas y cuantitativas) para alcanzar inferencias sobre la problemática objeto de estudio. Y, por ello, otros de los enfoques en referencia a la naturaleza y metodología aplicada en esta investigación, es el pragmatismo, el cual se centra en usar el método más apropiado para un estudio concreto (Del Canto y Silva, 2013). Así, Patton (1990, en Valles, 1999, 74) expresa claramente que tenemos que dejar a un lado el mundo teórico para entrar en lo práctico, pues “no todas las cuestiones están basadas en la teoría (...) no es necesario jurar lealtad a ninguna perspectiva epistemológica para usar los métodos...”. La elección del estudio de caso para conocer las realidades concretas sobre la diversidad cultural, el género, la práctica intercultural y la perspectiva de género, en nuestra investigación, es, desde nuestro punto de vista, la más adecuada.

De nuevo, con respecto al abordaje metodológico, Del Canto y Silva (2013), señalan que desde un enfoque holístico podemos abordar, de forma comprensiva y global, el objeto de estudio obteniendo resultados más concretos y fiables que nos permitan alcanzar los objetivos planteados en la investigación, dando de esta manera un mayor aporte a las Ciencias Sociales. En este sentido, partimos de una lógica inductiva, construyendo el conocimiento desde la interpretación, conceptualización y comprensión de la realidad investigada. Es más, dicha lógica inductiva, se ha ido fortaleciendo en la medida que se interconectaban el trabajo documental, de campo y de análisis-interpretación, a través de una constante evaluación de procesos (retroalimentación) según las fases de esta investigación.

Con relación a la problemática empleada y líneas de la presente investigación, destacamos aquellos enfoques reflexivos que nos conciernen. En primer lugar, tratamos el enfoque socioeducativo puesto que contempla que la educación transforma la realidad social o tiene un enfoque socioeducativo cuando considera que los objetivos de la educación se complementan en todos sus ámbitos (reglados y no reglados); cuando existe una coordinación entre los docentes y otros agentes sociales del contexto; cuando se tome la participación de la comunidad educativa como un

enriquecimiento y un modo de favorecer el éxito educativo del alumnado; cuando haya compromiso social en base a la ciudadanía y cuando se tomen como referencia todas las actuaciones educativas, facilitadoras del cambio social (Blanchard, 2011).

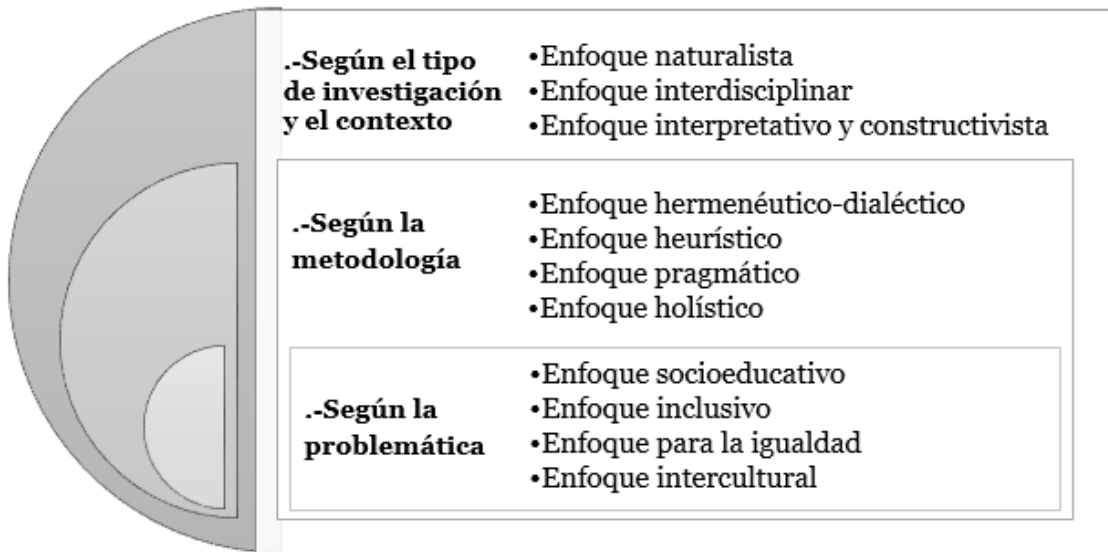
En segundo lugar, tomamos este estudio desde un enfoque inclusivo, porque tenemos la opción, en palabras de Blanchard (2011, 72) de “optar por una escuela que se compromete con la formación de personas para un tipo de sociedad en la que todos cabemos en una convivencia pacífica, en donde todos y cada uno aportamos la riqueza de la diversidad”. Optar por este enfoque inclusivo supone elegir una sociedad con compromiso de formación y educación para la ciudadanía con la idea de abordar con responsabilidad, sensibilidad y creatividad las nuevas situaciones y realidades en las que estamos inmersas. Es decir, apostar por una escuela en donde prime la diversidad, la igualdad, los derechos y valores democráticos.

Tras un enfoque socioeducativo - inclusivo, es momento de comentar otro de los enfoques como uno de los pilares de esta investigación, la igualdad. Así, nos referimos al enfoque para la igualdad desde lo positivo y desde el progreso, dentro del marco de los citados enfoques, en el que se garantice que todas las personas sean aceptadas, reconocidas, con oportunidad y derecho de ofrecer lo mejor de sí en su comunidad educativa, partiendo del principio ético de la igualdad de dignidad de todos los seres humanos (Ibid).

Finalmente, y no por ser el menos importante, como enfoque fundamental, apostamos por la interculturalidad, ya que pensamos que, además de complementarse con todas las dimensiones con las que estamos de acuerdo en esta investigación, supone un nuevo y continuo “giro de tuercas” en el campo educativo. Desde lo intercultural, tenemos claro que podemos construir una comunidad educativa más justa, equitativa, capaz de mirar al futuro desde la reflexión, crítica y compromiso de transformación social (Blanchard, 2011).

En definitiva, nuestra investigación se centra en diferentes enfoques según la naturaleza, la metodología y las diversas dimensiones teóricas que se abordan. Pero no de forma aislada, sino complementaria, ya que consideramos que esta investigación aporta para el campo de las Ciencias Sociales una mirada abierta, flexible y reflexiva con respecto a la interculturalidad y la perspectiva de género en la vida escolar, en particular, y para la educación, en general.

Figura 8. Enfoques de la investigación.



Fuente: elaboración propia

3.3.- Diseño y tipología de la investigación.

El diseño de investigación, siguiendo a Tamayo y Tamayo (1999, 71), supone los pasos a seguir (la estructura) en todo estudio ejerciendo un control sobre el mismo con el fin de obtener resultados confiables y su relación con las cuestiones de investigación planteadas. Asimismo, "constituye la mejor estrategia por el investigador para la adecuada solución del problema planteado".

Por su parte, Batthyány y Cabrera (2011) añaden que constituye una estrategia de acción y un plan global, integrando de forma coherente los objetivos a conseguir, las técnicas a desarrollar y la realización de un post-análisis de toda la información obtenida, con la finalidad de proporcionar la verificación de los datos, permitiendo así contrastar realidades con teorías.

Así, esta investigación se caracteriza por ser de carácter social, puesto que establece un proceso de generación de conocimiento y una actividad que permite alcanzar conocimientos científicos para el campo de las Ciencias Sociales. Pues, según la misma autoría, todo proceso de investigación se inicia con las primeras preguntas planteadas, la búsqueda de información (bibliográfica o digital), un análisis teórico y conceptual hasta llegar a la formulación del problema de investigación y al diseño de investigación adecuado para profundizar en la problemática planteada. No obstante, esta investigación, no sólo hace referencia a lo social, sino que lo social va ligado a lo cultural, y ambos campos confluyen, a la vez, dentro del ámbito educativo. Por ello, consideramos pertinente este estudio socioeducativo, partiendo de las Ciencias Sociales como premisa fundamental para contextualizarlo.

Son diversas las investigaciones socioeducativas en materia de interculturalidad y género en las escuelas, como ya se ha podido leer en el estado de la cuestión y marco teórico de la presente investigación. En cambio, delimitaremos antes el concepto socioeducativo para una investigación, destacando, en primer lugar, la ausencia de este término en la Real Academia Española (23ª Ed.). Así que, para ello, nos basaremos en lo que se entiende por socioeducativo según diferentes autorías y otros trabajos académicos-científicos.

Sobre el concepto socioeducativo, obviamente, podemos observar que proviene de la unión de dos conceptos: social y educación. Hasta aquí, podemos entender que una investigación aborde ambos campos de intervención, ya que son reflejos de los continuos cambios surgidos en nuestra sociedad, tanto a nivel político, como económico, cultural, de derecho, religioso... Igualmente, Aguilera (2011, 3) nos expone que

[...] los cambios vertiginosos generados desde finales del siglo XX en el contexto nacional e internacional y en los ámbitos social, económico y político, demandan una educación con capacidad transformadora, que construya personas críticas que desarrollen habilidades, actitudes y destrezas que les permitan, como ciudadanos y ciudadanas, comprender y enfrentarse a las grandes transformaciones actuales e incidir en ellas. Una educación transformadora y crítica parte de la profunda insatisfacción que genera una sociedad injusta, y de la voluntad de cambiarla. La educación no puede considerarse nunca al margen de la sociedad en la que interviene.

Entonces, señalamos que en esta investigación estudiamos fenómenos o realidades que se producen tanto en el ámbito social como en el educativo y que, a su vez, influyen en el día a día de la ciudadanía y su cultura. De ahí, su enlace.

Con esta idea, de acuerdo con Quevedo (2011, 49), “el trabajo socioeducativo se articula en distintos contextos de intervención, que a su vez coinciden en su caso con sistemas de interacción cotidiana”. Nuevamente, Aguilera (2011), enfatiza que, desde el enfoque socioeducativo, hay que ver la realidad como un espacio de interacción, donde continuamente se crean conocimientos. A su vez, lo educativo se vislumbra como una tarea difícil y compleja, porque conlleva educar a la ciudadanía hacia valores de justicia social, igualdad de oportunidades, hacia una ética de la solidaridad y de respeto. En suma, hacia una ciudadanía intercultural con perspectiva de género.

Una vez definido la naturaleza y tipología de nuestra investigación, proseguimos explicando el diseño de la misma en función de los objetivos, siguiendo la clasificación propuesta por Cea D’Ancona (1999). De esta forma, este estudio se ubica en un diseño exploratorio, descriptivo, explicativo-interpretativo y evaluativo.

Queremos apuntar que estos cuatro tipos de investigación no son excluyentes uno del otro, sino complementarios a lo largo de esta investigación, en función de las diversas fases de la misma. Pues, tal y como expone la citada autora, “una misma investigación puede incluir objetivos de diverso rango, en consonancia con las distintas fases en su desarrollo. En estos casos se estaría ante diseños de investigación complejos” (Cea D’Ancona, 1999, 107).

En primer lugar, nos planteamos llevar a cabo una investigación exploratoria que posibilite nuestro acercamiento a la realidad socioeducativa en base a las acciones sobre interculturalidad y perspectiva de género de los centros educativos de infantil y de primaria para poder describirlas y, posteriormente, realizar una planificación de actuaciones y/o propuestas de mejora. En línea con Batthyány y Cabrera (2011), este tipo de diseño, la exploración, se emplea para preparar el terreno, es decir, se

confecciona cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, que por nuestra parte pensamos en la necesidad de progresar sobre la temática planteada. Se caracteriza también por ser más flexibles y amplios en su metodología y, generalmente, antecede a otros tipos. Además, consideramos este trabajo exploratorio porque comprobamos cuales son las estrategias de investigación adecuadas para el análisis de la realidad, es decir, seleccionamos las técnicas e instrumentos de obtención de información pertinentes, que nos ofrezcan mejores resultados (Cea D'Ancona, 1999).

Vinculado a lo anteriormente expuesto, explorar para describir se corresponde con el objeto de este trabajo, es decir, obtener un registro de la realidad tal y como aparece en determinados contextos. Para Mateo Andrés et al (2009, 197), la descripción "está sin duda en la base de muchos logros científicos".

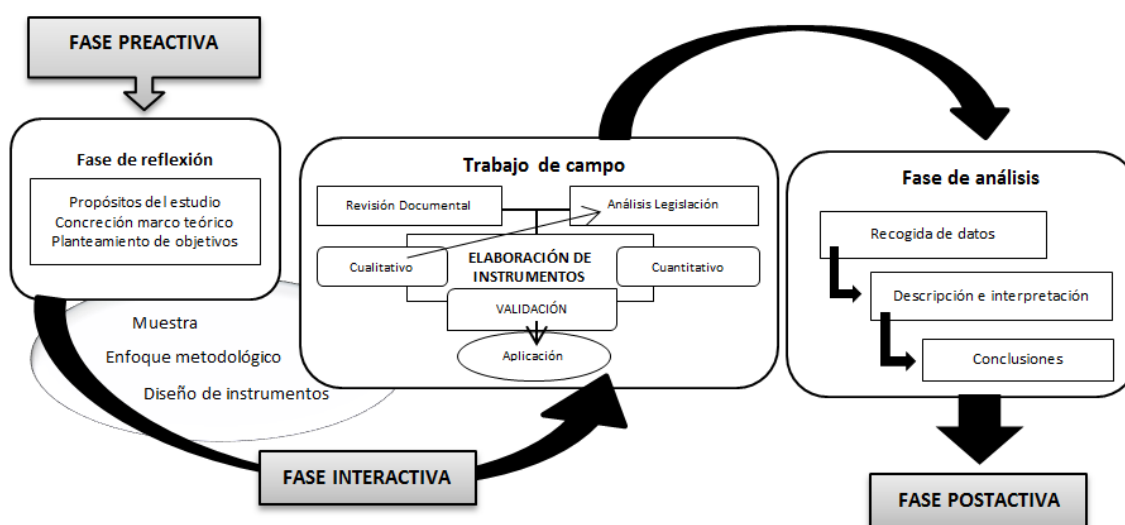
Por otra parte, esta investigación es de corte explicativo-interpretativo, ya que profundizamos y nos familiarizamos con el tema-problemática principal de esta investigación, la interculturalidad y la perspectiva de género en los centros escolares, con el propósito de realizar una deducción, a partir de los datos recogidos, indagando a través de un análisis de la realidad, explicando todo lo que rodea a dicha problemática. En palabras de Batthyány y Cabrera (2011, 34), los estudios explicativos "van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos, están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales". Nos interesamos con esta investigación en explicar el por qué y en qué medida se da un fenómeno, en este caso, analizar las prácticas interculturales y con perspectiva de género en los centros escolares de infantil y primaria. Además, esta investigación lleva a cabo un proceso de verificación de la factibilidad, así como también documentamos los medios precisos para su viabilidad, de los que hablaremos más adelante.

Y, por último, es un estudio evaluativo, puesto que busca la aplicación de procedimientos de manera sistémica y rigurosa para alcanzar conclusiones sobre la efectividad de la investigación, evaluando todos los pasos seguidos. Para Babble (1992, citado en Cea D'Ancona, 1999) una investigación evaluativa hace más referencia a un propósito de la investigación que un método específico. En esta tipología, según la misma autoría, existen diferentes modalidades de evaluación en una investigación, como son la evaluación del impacto, la evaluación del proceso formativo o del desarrollo, valoración de necesidades, evaluación mediante análisis de sistemas, análisis de coste-beneficio y la evaluación de conjunto.

En la presente investigación, nos referimos a una evaluación del proceso formativo y del desarrollo de la presente a través de la sistematización de cada una de sus fases. Es decir, planteamos y reflexionamos rigurosamente todos los elementos que conforman este estudio, evaluando de manera constante todo el proceso de investigación con respecto al método y a la metodología, lo que nos aporta la seguridad de que los datos arrojados se han configurado y analizado de forma exhaustiva. En la misma línea y de acuerdo con Bredo (2006, citado en Escudero, 2009), cabe que resaltemos, como premisa básica de toda investigación evaluativa de ámbito social, su continuo y cíclico cambio (retroalimentación) en el marco de una corriente de enfoque crítico, que busca ofrecer soluciones a problemas concretos desde el propio contexto y desde la defensa del desarrollo social.

Tras todo lo expuesto, en la figura siguiente representamos el diseño global de nuestro estudio de caso siguiendo las fases que lo componen y utilizando una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) en el campo de las Ciencias Sociales, a la que haremos referencia en sucesivos apartados.

Figura 9. Diseño de la investigación.



Fuente: elaboración propia

Antes de adentrarnos en la metodología en sí, nos parece relevante apuntar de nuevo los objetivos principales de nuestro estudio, que marcan el desarrollo del mismo, ya que, tal y como expone Moreno (2012), todo proceso de investigación marca su inicio con el planteamiento teórico, a través del cual se establecen los objetivos del estudio y

las preguntas de investigación que se pretenden contrastar, para luego determinar la metodología.

La finalidad principal de esta investigación es la promoción de una educación intercultural-inclusiva en centros educativos de infantil y primaria de dos contextos diferentes (Sevilla y Salta), de acuerdo a unos indicadores sobre buenas prácticas socioeducativas en interculturalidad con perspectiva de género. Siguiendo este planteamiento, presentamos los objetivos generales, que se concretan, para su logro, en objetivos específicos, constituyendo éstos las acciones específicas a través de las cuáles enfocamos el desarrollo de nuestra investigación.

Objetivos generales.

ObjG1. Analizar el tratamiento otorgado a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta en base al conocimiento de los/as agentes implicados/as y las acciones desarrolladas.

OBJETIVOS ESPECIIFICOS

1. Identificar qué se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género desde el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa de los centros educativos seleccionados.
2. Examinar las acciones para gestionar la diversidad cultural y la perspectiva de género desarrolladas en los centros escolares seleccionados.
3. Conocer el nivel de formación que presenta el equipo docente ante la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros escolares seleccionados.
4. Profundizar en el rol que ocupa la Comunidad Educativa de los centros escolares seleccionados en cuanto a la participación de las familias y otros/as agentes externos/as.
5. Realizar una comparación entre los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta para conocer la designación dada a la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género.

Una vez plasmados los objetivos de esta investigación, resulta pertinente que, a continuación, expongamos los enunciados de investigación, con la idea de poder enfocar las cuestiones, a priori, en base a la temática central.

PREGUNTA PRINCIPAL ¿Cuál es el enfoque de atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género que se da en los centros educativos de infantil y primaria en base al conocimiento de los/as agentes implicados/as y las acciones desarrolladas?

PREGUNTAS ESPECÍFICAS

- a. ¿Qué se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria de ambos contextos de estudio (Sevilla y Salta)?
- b. ¿De qué manera se atiende a la diversidad cultural y al género en los centros escolares seleccionados de ambos contextos de estudio (Sevilla y Salta)?
- c. ¿Cuáles son las acciones para la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género realizada en los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta?
- d. ¿Cómo son las acciones para la atención a la diversidad cultural y de género desarrollada en los centros escolares de ambos contextos de estudio (Sevilla – Salta)?
- e. ¿Qué formación presenta el equipo docente de los centros educativos de infantil y primaria seleccionados de Sevilla y Salta en cuanto a planteamientos interculturales y de género?
- f. ¿Cuál es el grado de conocimiento sobre la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género según la comunidad educativa de los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta?
- g. ¿Cuál es el grado de participación de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, otros/as agentes socioeducativos externos) en los centros educativos de infantil y primaria de ambos contextos?
- h. ¿Qué diferencia existe en la puesta en marcha de prácticas interculturales y con perspectiva de género en los centros escolares de ambos contextos de estudio (Sevilla – Salta)?

3.4.- Metodología de investigación en Ciencias Sociales.

Al hablar de metodología, hacemos referencia a la descripción de todos los pasos que se debe seguir para llevar a la práctica una investigación. Según Latorre (1996, citado por De Lara y Ballesteros (2007, 82) la metodología “es el plan o el esquema de trabajo que el investigador realiza. Recoge el procedimiento que se seguirá” en función del método científico elegido. Por ello, a la hora de realizar una investigación, tenemos que decidir con qué método vamos a trabajar y qué metodología será la utilizada.

En nuestro caso, trabajaremos, como método de investigación, el Estudio de Caso. Con respecto a la articulación del Estudio de Caso, o sea, al proceso, desarrollo y funcionamiento del método, aplicaremos diferentes metodologías. Así, nuestro posicionamiento se enmarca en una metodología mixta, una metodología cualitativa y cuantitativa con la finalidad de afinar tanto el conocimiento y análisis de la realidad como la información y los resultados obtenidos.

Una metodología mixta de acuerdo al empleo de técnicas de recogida de información utilizadas y a los propósitos que nos planteamos en esta investigación. Si bien, queremos apuntar que es el carácter cualitativo el que confluye en todo el recorrido de esta investigación, tanto en metodología y técnicas de recogida de información, como en los diversos enfoques, análisis e interpretación de los datos recogidos; siendo el carácter cuantitativo el que está presente solo en una de las técnicas de recogida de información, la encuesta, así como en la descripción exhaustiva de los contextos y la rigurosidad y sistematización durante el proceso del estudio. A continuación, se presentan los motivos.

En relación a la investigación cualitativa, nos basaremos en la perspectiva de Goetz y LeCompte (1988, citados en Albert, 2007), quienes comentan que los métodos han de considerarse desde la etnografía⁴⁵, señalando como parte de ella, el estudio de casos, entre otros. Así, podemos decir que nuestro método científico, el estudio de caso, parte de la etnografía entendida, según Velasco y Díaz de Rada (1997, 18) como “proceso metodológico global”, en el que se integran diferentes técnicas de obtención de información, su descripción, posterior interpretación y redacción del informe (Rockwell, 2008, citado en Antolínez, 2013). El carácter cualitativo radica en la práctica

⁴⁵ Antolínez (2013, 100), en su Tesis Doctoral, describe la etnografía como la opción metodológica más acertada para abordar un problema de investigación, ya que no busca encontrar las relaciones causales entre variables ni ofrecer explicaciones unidireccionales de los fenómenos, sino que el objetivo de dicha metodología radica, más bien, en su carácter hermenéutico presentando los elementos significativos de un contexto que hace posible una comprensión de la realidad. Esto implica que la explicación ofrecida nunca está cerrada siendo importante el carácter multirreferencial, procesual y dinámico de la etnografía.

del propio método, donde el/a investigador/a interviene en el contexto objeto de estudio durante un periodo de tiempo haciendo preguntas y anotando información relevante que le posibilite entender mejor y con mayor profundidad la realidad y el fenómeno sociocultural a estudiar (Hammersley y Atkinson, 2003), también llamado fenomenología⁴⁶.

Desde lo cualitativo, según Antolínez (2013) los estudios de casos nos brindan no solo la descripción del fenómeno analizado, sino además el acceso a lo particular, a lo intrínseco, en nuestro caso, al interior de los centros escolares de infantil y primaria, como un espacio privilegiado donde las interrelaciones sociales y los procesos culturales y educativos tienen lugar a modo de discursos y prácticas cotidianas.

Rodríguez Rojo (2000, 120) va más allá cuando se refiere a lo cualitativo, pues su naturaleza de investigación “se concreta en problemas humanos, donde el personaje “hombre” se imbrica en la maraña de los conocimientos, de las actitudes, de los procedimientos, de las emociones y de los sentimientos”.

Por otra parte, también apoyamos la referencia de Aravena et al (2006, 16) cuando exponen que el “término cualitativo se usa comúnmente bajo dos acepciones. Una como cualidad y otra, más integral y comprensiva, cuando nos referimos a lo que representa la naturaleza y esencia completa, total de un fenómeno”. Es decir, desde la comprensión y entendimiento implicados en una estrecha interrelación con la realidad, situación, fenómeno o relaciones entre todos, que, por consiguiente, el resultado es el conocimiento profundo sobre el objeto de estudio.

Así la metodología cualitativa, nos proporciona un mayor nivel de comprensión sobre los motivos y creencias que están detrás de las actuaciones de las personas (Zapparoli, 2003, en Ugalde y Balbastre, 2013). Partimos de una metodología compleja en la que tenemos que sistematizar información y resultados en entornos vivos, como son los centros escolares, donde existen consecuencias de la indagación en las personas involucradas, convirtiéndose la complejidad en una tarea difícil en la que se requiere un alto nivel de sensibilidad, característico de las investigaciones en Ciencias Sociales (Chavarría, 2011). En este sentido y desde una visión positiva, la metodología cualitativa, nos invita a un mayor contacto e interrelación entre la investigadora y las personas para apreciar mejor el fenómeno sociocultural del estudio.

⁴⁶ Entendida como ciencia que estudia en profundidad los fenómenos sociales, culturales, educativos, políticos, económicos... En Ugalde y Balbastre (2013), según Zapparoli (2003, 194) “el fenomenólogo, por el contrario, busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas”. Forner y Latorre (1996, 73) la definen como “una corriente de pensamiento de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal y como se perciben” (En Albert, 2007).

Otro rasgo identificativo de la metodología cualitativa es el marco teórico. En ocasiones se rechaza las concepciones teóricas existentes debido a que éstas pueden no contribuir a las verdaderas visiones que las personas puedan tener acerca de lo que estamos investigando. Ésta supone una de las incertidumbres más significativas en esta investigación socioeducativa, debido a lo que se puede llegar a entender por interculturalidad y género en los diferentes contextos. Por ello, mantenemos el carácter flexible y abierto de lo cualitativo, permitiendo así la entrada y giros hacia nuevas líneas de investigación y otras adaptaciones que van surgiendo en el proceso de la investigación (Ugalde y Balbastre, 2013).

La elección de esta metodología, como parte elemental de nuestra investigación, surge con el propósito de indagar en cambios sociales y organizativos en los centros educativos de infantil y primaria, dándonos la oportunidad de conocer los procesos que tienen lugar en su comunidad educativa con respecto a las acciones interculturales y con perspectiva de género. Es la investigadora la que se vincula entre los eventos y actividades de la vida diaria para explorar las interpretaciones que las personas realizan sobre los diversos factores interconectados con el fenómeno a estudiar.

Siguiendo con el significado y justificando la elección de este tipo de metodología, para multitud de autorías (Yin, 1994; Hurley, 1999; Sofaer, 1999; Lee y Ling, 2008; Saunders et al., 2009; Gill y Johnson, 2010; Swanborn, 2010; citados en Ugalde y Balbastre, 2013) la metodología cualitativa posee los siguientes rasgos:

- Los estudios cualitativos se prefieren por sus propiedades descriptivas, explicativas, su poder exploratorio e interpretativo.
- Los datos cualitativos son considerados profundos, intrínsecos, ricos.
- Es útil para construir o desarrollar teorías, así como para refinar teorías ya existentes, ofreciendo una descripción más rica del fenómeno objeto de estudio.
- Permite un aumento del conocimiento y comprensión del propio contexto y sus procesos, acciones y factores internos y externos. Esto facilita la obtención de explicaciones significativas ante un fenómeno.
- Es apropiada cuando se considere que la subjetividad de las personas es más importante que el fenómeno a analizar, siendo necesario para ello estudiar la vida social dentro de su propio contexto.
- Son los estudios de casos los que recogen todo el abanico de características cualitativas, empleándose cada vez más en investigaciones de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, esta investigación no se centra sólo en lo cualitativo, sino que además, recogemos información a nivel cuantitativo. Por ello, ambas dimensiones (cualitativa y cuantitativa) constituyen la metodología aplicada de la presente, de las que hablaremos más adelante. Antes, abordamos el carácter cuantitativo de la investigación que hemos llevado a cabo.

La investigación cuantitativa parte de datos evidenciables, asociándose a la noción numérica y de cantidad (matemáticas y estadísticas) (Aravena et al, 2006). Hernández, Fernández y Baptista (2010, 4) la definen como el uso de “la recolección de datos para probar hipótesis con base a medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”, afirmando, según Del Canto y Silva (2013), que las características principales en investigación cuantitativa se refieren a su rigurosidad en el proceso, ya que los datos se recogen de manera estructurada y sistemática, utilizando la lógica deductiva para identificar leyes causales o universales en una realidad externa a la persona.

Según Ugalde y Balbastre (2013, 180), desde una mirada cuantitativa (modelo racionalista) “la ciencia surge como una necesidad del ser humano por aprender sobre los fenómenos que ocurren a su alrededor y sus relaciones de causa y efecto, con el fin de poder interferir en ellos o utilizar este conocimiento a su favor”.

Como carencia principal de la metodología cuantitativa, presentamos la expuesta por Aravena et al (2006). Dicha autoría nos comenta que no es posible aplicar sin distinción solo lo cuantitativo a la totalidad de los fenómenos sociales, ya que su aplicación a la realidad empírica queda restringida y reducida a una parte de lo comprensible e inteligible (cognoscible). De ahí, la utilización de una metodología mixta para nuestra investigación, como uno de los motivos a considerar, ya que no buscamos generalizar ni universalizar el conocimiento y los resultados obtenidos sobre la interculturalidad y la perspectiva de género en todos los centros escolares, sino comprender el significado de lo que se entiende en relación a la diversidad cultural y al género en un contexto determinado.

Continuando con la metodología cuantitativa, Ugalde y Balbastre (2013), exponen un listado de rasgos identificativos, a partir de Bryman (1988):

- La metodología cuantitativa permita hallazgos en dimensiones más grandes de población, posibilitando la generalización estadística de los resultados obtenidos.
- El marco teórico para la metodología cuantitativa es esencial. Su finalidad es la de confirmar o no la veracidad de dichas las concepciones teóricas abordadas.

- Lo cuantitativo no conlleva el contacto entre el investigador/a y los sujetos objeto de estudios, porque su implicación en el contexto donde se desarrolla la investigación es escasa.
- Existe un nivel muy alto de estructuración para estudiar el fenómeno, situación, hecho o realidad como consecuencia de las técnicas de recogida de información planteadas.
- Lo cuantitativo mantiene una postura estática de la realidad social ya que se descuida el impacto y las transformaciones en los diferentes ámbitos de intervención (social, cultural, educativo, político...).
- Los/as investigadores/as cuantitativos visionan la realidad social como algo externo a los sujetos y como elemento que les condiciona en su vida.
- A menudo, los datos cuantitativos, poseen una precisión considerable puesto que se han obtenido de manera sistemática y rigurosa en su proceso, pudiendo ser fácilmente contrastables con otro/a investigador/a.

Albert (2007) nos presenta una clasificación de métodos de investigación: experimentales, cuasi-experimentales y no experimentales. De acuerdo a lo que se refiere en cada uno de ellos, nuestro estudio se encuadra en los no experimentales, aunque somos conscientes de que la ciencia tiene muchos caminos y dichos modelos no son los definitivos ni los más correctos o más erróneos, sino que son diferentes, y como tales lo importante es poder reconocer sus ventajas y limitaciones, sus causas y consecuencias. El ajuste en métodos no experimentales viene dado por la poca influencia de la investigadora en el campo de estudio, ya que, como hemos comentado antes, partimos de un enfoque naturalista, donde la realidad estudiada no es experimentada, ni manipulada, sino que es ofrecida desde su cotidianidad, tal y como es y se desarrolla.

Sin profundizar demasiado en la parte de metodología cuantitativa de esta investigación, Albert (2007) en su clasificación planteada en relación a los métodos no experimentales, nos comenta que los diseños son transversales o longitudinales. Para nuestra investigación, al no requerir el análisis de cambios a través del tiempo en sus variables, sucesos o eventos (longitudinales), nos quedaremos con la primera condición, ya que recolectamos datos en un solo momento, en un tiempo único y describimos variables para analizar su incidencia en interrelación en un momento dado.

Ya hemos visto que lo cualitativo y cuantitativo alude a dos miradas, dos búsquedas, dos formas de abordar los fenómenos sociales, culturales, educativos... en el campo de la investigación en Ciencias Sociales. Ahora, es el momento de preguntarnos, ¿es posible abordar ambas metodologías (metodología mixta) en una misma

investigación? Ruiz-Olabuénaga e Ispizua (1989, 61, en Valles, 1999, 76) expresan claramente que “la investigación cualitativa está sometida a un proceso de desarrollo básicamente idéntico al de cualquier otra investigación de naturaleza cuantitativa”.

En la misma línea, diferentes autorías, como Bericat (1998), Corbetta (2007), nos comentan la posibilidad de incluir una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) en un mismo proceso de investigación a partir de tres estrategias básicas: complementación, combinación y triangulación.

En primer lugar, la complementación representa la doble visión de la realidad. Nos permite complementar nuestra visión de los hechos con la visión propia de los sujetos en acción. De esta forma, cada dimensión nos posibilita conocer diferentes elementos acerca del fenómeno que estudiamos. Con ello, no buscamos la convergencia ni la confirmación de los resultados conseguidos, sino la aclaración de la información obtenida en base a la metodología utilizada.

Con respecto a la combinación nos referimos a la integración de ambas metodologías con la finalidad de que las fortalezas de una sirvan para compensar las debilidades de la otra. Es decir, una adecuada mezcla metodológica donde a partir de la información de entrada de una metodología, la usemos para potenciar la otra.

Finalmente, el trio de premisas para una metodología mixta lo culmina la triangulación como una estrategia de convergencia de resultados, aumentando el grado de integración de ambas metodologías, usándolas para el estudio de un mismo aspecto de una realidad social (Batthyány y Cabrera, 2011). Más adelante abordaremos, en profundidad, su significado y uso en metodologías mixtas.

Además de estas tres premisas para probar la posibilidad de llevar a cabo una metodología mixta, queremos apuntar que nuestra investigación, no es una innovación de los tiempos actuales, sino que desde los años 80, este tipo de metodología se lleva a la práctica en investigaciones en el marco de las Ciencias Sociales.

De acuerdo con Del Canto y Silva (2013), es en el campo de las Ciencias Sociales, cuya realidad se considera cambiante y compleja, donde surge el carácter mixto en metodologías de investigación, como medio para que el/a investigador/a pueda acercarse a su objeto de estudio y obtener el conocimiento requerido de la realidad social según sus necesidades y expectativas. Siguiendo con esta misma autoría, la metodología mixta tiene como base filosófica y metodológica el pragmatismo y realismo, del que hemos hablado antes, basados en utilizar el método más apropiado para un estudio específico.

Como ya comentamos antes, las investigaciones mixtas se justifican por su complementariedad y porque proveen diferentes tipos de conocimientos y ventajas al/a investigador/a, entre otros, la obtención del detalle y diversos enfoques de investigación. Siguiendo a Lee y Lings (2008, en Ugalde y Balbastre, 2013), la mezcla de ambas metodologías se puede llevar a cabo de tres formas:

1.- En paralelo: cuando la información se recoge, de forma periódica y continua, empleando técnicas cuantitativas y cualitativas. En general lo que se trata es de triangular los datos obtenidos, permitiéndonos tener una imagen más precisa del fenómeno investigado.

2.- Desde lo cualitativo seguido de lo cuantitativo: se pone en marcha para desarrollar una teoría y explorar relaciones de un fenómeno poco estudiado. Primero se haría una exploración cualitativa y una construcción de la información no estructurada, para poder desarrollar hipótesis y usar herramientas de recolección de datos para el análisis cuantitativo posterior. En este caso, una metodología proporciona material para la otra.

3.- Desde lo cuantitativo seguido de lo cualitativo: se refiere a cuando un estudio cuantitativo obtiene resultados confusos o inesperados, se realiza un análisis cualitativo como complemento y aclaración de los resultados obtenidos. Esta integración debe darse cuando el segundo (cualitativo) responda a las preguntas surgidas al terminar el primero (cuantitativo). Sólo así se conseguirá el enriquecimiento de ambas metodologías en una investigación.

En este sentido, tras la exposición de las tres formas de generar una investigación de carácter mixto en su metodología, cabe que destaquemos que la complementariedad puede lidiar con aspectos distintos del mismo fenómeno o salvar las brechas que no se puedan resolver solamente con una metodología. Pues, como nos confirma Zapparoli (2003, en Ugalde y Balbastre, 2013) ninguna metodología es excluyente, la una de la otra, ya que su complementariedad implica una mejor comprensión del objeto de estudio para el/a investigador/a.

Planteados y desarrolladas ambas metodologías, pensamos conveniente presentar una tabla resumen con los aspectos fundamentales de lo cuantitativo y cualitativo a tener en cuenta para la investigación en Ciencias Sociales.

Figura 10. Diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa.

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
Los/as investigadores/as tratan de ser emocionalmente neutrales y establecer una clara distinción entre razón y sentimiento	Los/as investigadores/as aceptan la influencia tanto de la ciencia como de la experiencia personal, utilizando la personalidad como un instrumento
Investigación centrada en la descripción y explicación. Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico	Investigación centrada en la fenomenología, comprensión e interpretación
Medición penetrante y controlada	Observación naturalista sin control
Objetiva	Subjetiva
Inferencias más allá de los datos	Inferencias de sus datos
Confirmatoria, inferencial, deductiva	Exploratoria, inductiva y descriptiva
Estudios bien definidos, estrechos. Particularista	Estudios tanto estrechos como totales (perspectiva holística)
Orientada al resultado	Orientada al proceso
Datos sólidos y repetibles	Datos ricos y profundos
La investigación se concentra en la generalización y en la abstracción	No generalizable. La investigación se concentra en generalización específicas y concretas (teoría local) pero también en ensayos y pruebas
Realidad estática	Realidad dinámica
Preferencia a servirse de los sujetos	Preferencia a comunicarse con los sujetos
Se limita a responder	Se limita a preguntar
Son débiles en términos de validez interna (casi nunca sabemos si miden lo que quieren medir) pero son fuertes en validez externa	Comunicación más horizontal entre el investigador y los investigados, mayor naturalidad y habilidad de estudiar los factores sociales en un escenario natural
	Son fuertes en términos de validez interna, pero débiles en validez externa

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández y Díaz (2002) en Del Canto y Silva (2013). Y Ruiz Olabuénaga (1999) en Aravena et al. (2006).

Una vez apuntado el diseño de nuestra investigación en función a la metodología, avancemos en la misma. Como ya hemos mencionado, nuestra metodología de investigación es de carácter mixto, puesto que apostamos por la complementariedad, combinación y triangulación de ambas metodologías (cualitativas y cuantitativas) para el conocimiento de una realidad concreta, así como por la fiabilidad, viabilidad y eficacia en la recogida de datos y análisis referentes al estudio de un mismo fenómeno socioeducativo y cultural, como es el conocimiento sobre la diversidad cultural y de

género, así como la práctica de la interculturalidad y la perspectiva de género en instituciones educativas.

En Del Canto y Silva (2013), Medina (2001) nos comenta que, hoy en día, continúa ese creciente interés por buscar la complementariedad entre lo cualitativo y cuantitativo, posibilitando un trabajo conjunto para las Ciencias Sociales. Idea por la que apostamos en este trabajo. Por esto, de acuerdo con García Fernando (1978, citado en Bericat, 1998, 19)

[...] la ciencia social es hoy y ha sido desde su origen, una ciencia multiparadigmática, esto significa que existen múltiples modos globales de contemplar, conceptualizar y de acceder a la realidad social, multiplicidad que afecta no solo a las posiciones ontológicas, metateóricas y epistemológicas... sino también a las técnicas empíricas (cómo extraemos y cómo analizamos información de la realidad social).

En este sentido, gracias a la metodología mixta nos acercamos a la realidad a estudiar desde una mirada integral, comprendiendo que los objetivos de la investigación son los que determinarán la utilidad de cada método para la obtención de resultados consistentes (Del Canto y Silva, 2013). Además, Borrás, López y Lozares (1999, en Del Canto y Silva, 2013) exponen que la complementariedad en investigaciones sociales mantiene una tendencia de retroalimentación fortaleciendo así el abordaje metodológico (evaluación de procesos), asimismo mantiene un proceso de triangulación entre ambas metodologías y el objeto de estudio con el fin de potenciar un acercamiento asertivo entre la realidad investigada y el/a investigador/a.

Desde nuestro posicionamiento, consideramos beneficioso usar para la investigación en Ciencias Sociales, la complementariedad de ambas metodologías. Pensamos que esta dimensión mixta nos permite tener una perspectiva más amplia y profunda de la realidad sociocultural y educativa que aquí estudiamos.

También, nos ofrece calidad en el análisis, puesto que nos posibilita un mayor número de técnicas e instrumentos de recogida de datos, en las que profundizaremos posteriormente. Realizando un apunte brevemente, ya que sobre las metodologías aplicadas en esta investigación se hablará en el capítulo posterior, destacamos que nos apoyados en una metodología cualitativa cuando utilizamos el análisis documental de contenido, la entrevista estructurada en profundidad y el grupo de discusión. Cada una de estas técnicas de recogida de información en relación al conocimiento sobre las siguientes dimensiones: diversidad cultural, perspectiva de género, acciones interculturales y con perspectiva de género y propuestas de mejora en interculturalidad con perspectiva de género.

Por otra parte, empleando una metodología cuantitativa, usamos el cuestionario como instrumento de recogida de datos de la encuesta para abarcar el mayor número de docentes (sujetos) de las escuelas objeto de estudio, cuya finalidad hace referencia al conocimiento sobre las mismas dimensiones que en las técnicas cualitativas: diversidad cultural, perspectiva de género, acciones interculturales y con perspectiva de género y propuestas de mejora en interculturalidad con perspectiva de género.

En definitiva, subrayamos que la clave de un adecuado abordaje metodológico investigativo en las Ciencias Sociales consiste en el conocimiento realista y pragmático de los campos pertinentes de estudio y, sobre todo, de las limitaciones de aplicación de cada aproximación teórica, metodológica, práctica y técnica (Del Canto y Silva, 2013). Consideramos el beneficio de este tipo de metodología en base a descubrimientos más completos, con mayor confianza, con mejor validación y entendimiento de los resultados para los diferentes participantes de esta investigación socioeducativa (Ugalde y Balbastre, 2013).

Figura 11. Enfoque metodológico del trabajo de investigación.



Fuente: elaboración propia

3.5.- Estudio de Caso. Aportación con mirada comparativa.

Como ya señalamos, nuestro método se centra en el Estudio de Caso Múltiple. Este método mantiene una gran relevancia en el desarrollo de las Ciencias Sociales (Albert, 2007), definido por multitud de autorías, tales como Denny (1978, 370, en Albert, 2007), hace referencia al estudio de caso como “un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizá los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. En la misma línea, McDonald y Walter, en 1977 (citado en Albert, 2007), lo definen como un examen de un caso en acción. De acuerdo con García Jiménez (1991, 67) “todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”.

El estudio de caso es un método que posee numerosas acepciones sobre la investigación. Es más, es un concepto que sirve de “paraguas” para todo un abanico de metodologías de investigación cuya característica principal es la indagación en torno a un caso (Álvarez y San Fabián, 2012). Este método de investigación, destaca entre los de corte cualitativo, los de investigación-acción y, con los que existe frecuentemente confusión, los estudios etnográficos (Expósito et al, 2004, en Álvarez y San Fabián, 2012).

Para Yacuzzi (2005, 9) la investigación de casos es especialmente valiosa ya que permite el estudio de la causalidad en una teoría. Tal y como expone este mismo autor,

[...] todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una teoría más madura, que se va cristalizando (aunque no necesariamente con perfección) hasta que el caso concluye.

En cambio, la nota distintiva la pone Stake (2005, 11) cuando dice que es la comprensión de la realidad la que permite un abordaje de investigación pleno en el estudio de caso, “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Es decir, planteamos un estudio de caso con una metodología mixta ya que se “puede recoger (...) varias modalidades, en función del objeto y desarrollo de la investigación, pues no existe una estructura metodológica estándar para ser aplicada y, aunque haya una base común, la propuesta metodológica resultante debe ser en cierto sentido única” (Álvarez y San Fabián, 2012, 7). Hecho que potencia el conocimiento de la realidad, del contexto y de los fenómenos a investigar, como es el caso de la presente investigación.

Por último, abordamos la definición de Albert (2007, 216) en la que nos comenta que el estudio de caso

[...] consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es un tipo de investigación apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto. El potencial del estudio de casos radica en que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales.

En relación a la tipología de estudios de caso, existen diversas clasificaciones según los criterios a considerar por el/a investigador/a. En primer lugar, para nuestra investigación, nos conviene destacar la tipología realizada por Bogdan y Biklein en Rodríguez, Gil y García (1996) en la que se diferencia entre estudio de caso único y estudio de casos múltiples.

El principal motivo es porque, con nuestro estudio, analizamos dos centros escolares de infantil y primaria de la provincia de Sevilla (España), en paralelo con dos centros escolares de inicial y primaria de la provincia de Salta (Argentina). El método de nuestra investigación abarcará el estudio de casos múltiples. En apartados siguientes avanzaremos en los criterios de selección y la aplicación de este método.

Según Albert (2007, 218), los diseños de casos múltiples se usan en el momento que queremos estudiar varios casos únicos a la vez, con la finalidad de investigar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, etc. Como dimensión a considerar en los estudios de casos múltiples, "es que la elección de los casos ha de estar en función a la importancia o revelación que cada caso concreto puede aportar al estudio en su totalidad".

Por otra parte, como otra particularidad de este tipo de estudio, es que nos posibilita la contestación y contrastación de las respuestas obtenidas de forma parcial en cada caso que se analiza, con la oportunidad de generar sinergias comunes en relación a la temática planteada y poder, así, avanzar en futuras líneas de investigación (Albert, 2007).

[...] Ragin y Becker (1992) distinguen diferentes formas de enfocar un caso según se consideren como unidades empíricas o construcciones teóricas, de forma que pueden ser considerados: realidades encontradas o descubiertas, objetos, hechos o convenciones. En función de la disponibilidad de una teoría previa más elaborada por parte del investigador, los casos pueden ser exploratorios, explicativos o descriptivos. A su vez, los diseños pueden ser de un caso simple o de

múltiples casos y, por otra parte, holísticos o encapsulados, según se utilice una o varias unidades de análisis (Yin, 1989, en Álvarez y San Fabián, 2012, 6).

Otras clasificaciones interesantes para esta investigación, son las referenciadas por Stake (1994; 1999; 2005) en función a la finalidad última del estudio de caso, siendo un estudio de caso intrínseco: aquellos casos con particularidades propias, que poseen un valor en sí mismos y pretenden lograr una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. Es, por ello, que la representatividad no está presente en este método, sino que más bien se centra en el interés de abordar, de manera completa y compleja, una problemática o realidad determinada (caso único).

Hablamos de un estudio de caso instrumental cuando avanzamos hacia la construcción de una teoría, siendo casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones delimitadas, examinándolas para indagar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio (caso múltiple) (Stake, 1994; 1999; 2005).

Y, finalmente, un estudio de caso colectivo “se realiza cuando el interés del estudio se basa en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de investigar intensivamente” (caso múltiple) (Citado en Albert, 2007; Álvarez y San Fabián, 2012, 6). Pérez Serrano (1994) y Merriam (1988) distinguen la misma tipología basada en el informe final de la investigación: estudio de casos exploratorio, descriptivo, interpretativo y evaluativo (en Albert, 2007 y Álvarez y San Fabián, 2012). Este último es el que recoge nuestro posicionamiento metódico en esta investigación.

Con respecto a las características del estudio de caso, esta misma autora, nos presenta también algunas de ellas. La primera, es que se considera eficaz como forma de acercamiento a la realidad; permite la identificación, el reconocimiento y la comprensión; opera a través de la descomposición y análisis de la realidad en sus variables más significativas; se trata de un método apropiado para el estudio de los fenómenos complejos, caracterizados por la interacción entre sus variables; es adecuado para el examen de las realidades susceptibles de tratarse como sistemas abiertos que interactúan en su entorno; supone una descripción densa del problema a estudiar, de las partes interesadas y sus motivos; su diseño es flexible, inductivo, descriptivo, específico, heurístico, longitudinal y se construye sobre el conocimiento tácito (Albert, 2007).

Por su parte Álvarez y San Fabián (2012), destacan un conjunto de características básicas en los estudios de casos, entre las que señalamos las centradas en la realización de una descripción contextualizada del objeto de estudio, ya que su principal valor es desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto. Por un lado, se consideran holísticos, puesto que el/a investigador/a trata de observar la realidad con una visión profunda, ofreciendo la totalidad del fenómeno a estudiar, así como reflejando la complejidad del mismo. Por otra parte, en los estudios de casos, se reflejan la peculiaridad y particularidad de cada realidad a través de una descripción densa y fiel del fenómeno a investigar. También, se consideran heurísticos, puesto que posibilita la comprensión sobre el fenómeno social objeto de estudio.

Como otra característica, con el estudio de caso nos centramos en las relaciones e interacciones, estudiamos fenómenos contemporáneos analizando un aspecto importante de los mismos e incorporamos múltiples fuentes de datos, realizando su análisis de modo global e interrelacionado. Por último, este método se caracteriza por su razonamiento inductivo (Álvarez y San Fabián, 2012).

Una vez expuesta tanto la definición como las características del estudio de caso, nos planteamos el por qué elegimos este método de investigación. Así, según Cebreiro y Fernández (2004, p. 667) consideran conveniente usar el estudio de caso “cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido”. Ante esto, la existencia ambigua en la práctica de la interculturalidad y la perspectiva de género en las escuelas sigue presente, y qué mejor estudiar a diferentes centros escolares de infantil y primaria en base a lo que se entiende por interculturalidad y perspectiva de género con la finalidad de conocer en profundidad la realidad ante la diversidad cultural y educativa de dichas instituciones.

Por su parte, Yacuzzi (2005, citado en Álvarez y San Fabián, 2012) expone que el estudio de caso se elige cuando la investigación presenta cuestiones del tipo cómo o por qué, asimismo cuando el/a investigador/a posee poco control sobre los acontecimientos y, finalmente, cuando la problemática a estudiar es elemental.

Nos encontramos, actualmente, en un tiempo de reflexión, es decir de preguntarnos el porqué de algunos hechos, de ciertas acciones, de posicionamientos teóricos – políticos, etc. Y qué mejor que investigar sobre ellos, como es el caso de la temática, considerada de moda hace más de una década para las escuelas y pieza central de nuestra investigación, la diversidad cultural y perspectiva de género en el ámbito educativo.

En este sentido, dejamos claro la utilidad del estudio de caso basado en el conocimiento y entendimiento, en profundidad, desde diferentes enfoques, modelos y agentes (equipo directivo, profesorado, familia y otros/as agentes externos al ámbito escolar), sobre qué se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género, y cómo influye en contextos educativos a partir de su atención a través de acciones llevadas a cabo en los centros educativos de infantil y primaria seleccionados.

Otro aspecto a considerar en los estudios de casos, son sus estrategias y fases de acción. De esta forma, como estrategia para la evaluación de procesos (retroalimentación), el estudio de caso, es una metodología dinámica, adaptándose a cada realidad y adquiriendo modalidades en función de su contexto y finalidad (Álvarez y San Fabián, 2012). Por ello, encontramos como la modalidad más adecuada en el marco del abordaje metodológico el estudio de caso múltiple, ya que constituye un método activo, flexible, eficaz, eficiente, sistemático y riguroso. Las diversas estrategias y técnicas pre y post del presente estudio se desarrollan en epígrafes siguientes. Ahora nos centraremos en teorizar las fases que constituyen esta investigación.

De acuerdo con la misma autoría y siguiendo con otras como Carbaugh (2007), Pérez-Serrano (1994), Martínez Bonafé (1990), Yin (1989), podemos distinguir las siguientes fases en un estudio de caso, como método de investigación (en Álvarez y San Fabián, 2012):

Fase Preactiva en la que se tiene presente los fundamentos epistémicos que enmarcan la problemática o caso, así como los objetivos, la información disponible, los criterios de selección de los casos, las diversas influencias dentro de los contextos objeto de estudio, los diferentes recursos con lo que contamos, las técnicas necesarias y el tiempo estimado. En esta fase, las preguntas de investigación sirven para definir las unidades de análisis y establecer una relación entre constructos teóricos y empíricos, definiendo categorías generales y específicas (Ragin y Becker, 1992), y estableciendo evidencias (Yin, 1989). Desde el carácter cualitativo, existe una serie de problemas que el/a investigador/a debe plantearse previamente: 1) desconocer el ámbito de estudio concreto en el que se desarrolla la investigación y 2) plantearse a priori todo el proceso de investigación (en Álvarez y San Fabián, 2012).

Fase Interactiva es la que se refiere al trabajo de campo, a los procedimientos y desarrollo de la investigación, utilizando diferentes técnicas de acercamiento y

análisis de los contextos objetos de estudio. En esta fase, se considera esencial el proceso de triangulación para contrastar la información desde diferentes fuentes y a través de distintas técnicas.

Como principal preocupación en esta fase, surge la síntesis y análisis del amplio volumen de información recogida por diferentes técnicas porque el/a investigador/a puede involucrarse demasiado en las cuestiones que investiga o tener dificultades con el grupo o comunidad por falta de empatía. Es obvio también, que pueda surgir la falta de tiempo por factores internos y externos a la investigación.

El método del estudio de caso pone en contacto directo al/a investigador/a con la realidad a estudiar, por ello, requiere de herramientas hermenéuticas para poder detectar los diversos cambios que se producen en realidades socioculturales y educativas, tales como los centros escolares. Sin embargo, es importante, a la hora de analizar una realidad determinada, tener en cuenta un marco teórico (ordenando la realidad a partir de esquemas teóricos explicativos existentes); un marco descriptivo (apodándonos en el registro minucioso de la realidad); un marco interpretativo (seleccionando y organizando los datos en un conjunto de significaciones socioculturales y educativas); un marco comparativo (preguntándonos por la existencia de prácticas similares en otros contextos) y, por último, un marco crítico (indagando en los desequilibrios y desigualdades ligadas a las estructuras de poder presentes) (en Álvarez y San Fabián, 2012).

Es en la *Fase Postactiva* donde se elabora, como propuesta final, el informe de la investigación en el que se va detallando todas las aportaciones y conclusiones sobre el problema o caso de estudio. Algunos de los obstáculos que pueden surgir en este periodo son las dificultades respecto a la confidencialidad de los datos, al tiempo por tener que efectuar una redacción y entrega final y a la difusión de los resultados obtenidos (en Álvarez y San Fabián, 2012).

Por último, no queremos acabar este apartado, sin reflejar tanto las ventajas como las limitaciones a la hora de llevar a cabo un estudio de casos múltiples. En este sentido, entre las ventajas Marcelo (1992) y Pérez-Serrano (1994) señalan que los estudios de casos (mencionadas en Albert, 2007; Álvarez y San Fabián, 2012):

- Conectan directamente con la realidad y que, por su naturaleza práctica y contextual, permiten la conexión entre investigación, teoría y práctica.
- Es un método que reconoce la complejidad y variedad de la encrucijada social.
- Reflejan todos los factores que conforman la realidad a estudiar, como totalidades holísticas.

- Es un método adecuado para investigaciones pequeñas cuyos factores de tiempo, espacio y recursos son limitado.
- Las ideas que se van obteniendo durante la acción se pueden utilizar como un proceso de retroalimentación descubriendo nuevas relaciones y conceptos.
- Es un método abierto que no cierra en sí mismo la posibilidad de retomar otras condiciones personales e instituciones distintas.
- Se obtienen resultados que son asequibles a distintos niveles, incluso a personas no expertas.

Consideramos oportuno, que, de la mano de las ventajas, plasmemos también las diferentes limitaciones que nos encontramos al utilizar este método de investigación. Pues, como limitaciones, Kratochwill (1978) y Ruiz Carrascosa (mencionado en López Barajas y Montoya, 1995, p. 137 y en Albert, 2007, 219 -220) nos exponen la existencia de diversos problemas – dificultades:

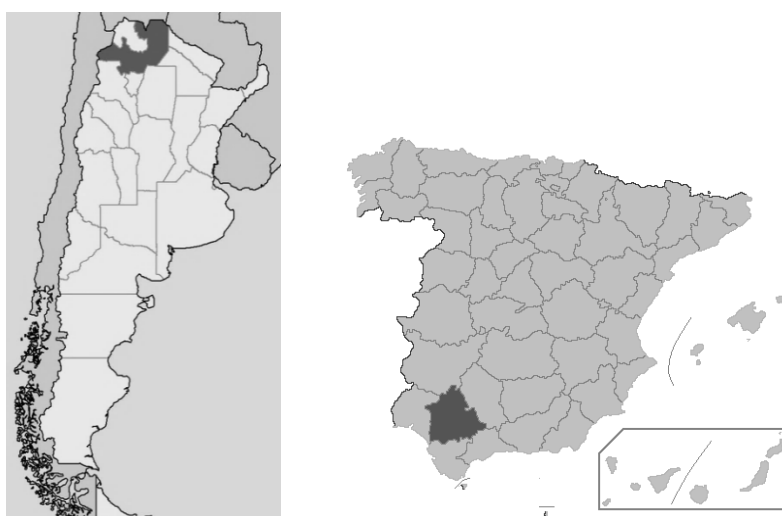
- Problemas del investigador/a al quedar implicado en las cuestiones o situaciones sometidas a estudio.
- Problemas del investigador/a con respecto a la confidencialidad de la información.
- Problemas de atención a la validez interna y externa.
- Problemas por la accesibilidad a los datos y al control de los mismos por parte de los diferentes grupos en acción.
- Problemas sobre la escasa variedad de diseños.
- Problemas de difusión por la necesidad de preservar el anonimato.
- Problemas con respecto a la diferenciación que los demás puedan o no hacer sobre los datos y la interpretación del investigador/a.
- Problemas sobre la dificultad existente para generalizar los resultados. El problema de la generalización considerada en términos de limitación en su fiabilidad y su validez.

En definitiva, emplear el estudio de casos múltiple para esta investigación, nos supone adquirir conocimientos fiables, sistemáticos y rigurosos debido a la metodología mixta aplicada en la indagación de las complejidades existentes en toda realidad sociocultural, en nuestro caso, la comprensión, información y conocimiento sobre la gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género en instituciones educativas de infantil y primaria centrada en la interculturalidad con perspectiva de género para reducir y/o combatir las desigualdades socioculturales y educativas, hoy en día, existentes.

3.5.1.- Mirada comparativa de la investigación.

Para la realización de esta investigación, y con la idea de aclarar y simplificar la comprensión de esta perspectiva comparativa, solo consideramos la comparación para la contextualización en base a la conceptualización de las temáticas principales que abordamos y a los resultados obtenidos, ya que realizar un método comparado no es la intención de esta investigación. Eso sí, el uso de la comparación en esta investigación nos posibilita un elemento contextual para enriquecer el análisis de los datos hacia una valoración más completa.

Figura 12. Contextos de la investigación: Salta y Sevilla.



Fuente: repositorio Multimedia Libre.

Tal y como se ha mencionado en la fase interactiva de esta investigación, la elección del método de esta investigación apuesta, a la vez, por la comparación de dos contextos: Sevilla (España) y Salta (Argentina). Así, para esta investigación, consideramos importante, en la puesta en marcha del estudio de caso múltiple, la contextualización de las diferentes instituciones educativas objeto de estudio. Y no sólo a nivel provincial, sino también en la descripción de los centros educativos de infantil y primaria seleccionados.

Queremos apuntar, además, en cuanto a los objetivos generales de esta investigación, que el primero de ellos con sus objetivos específicos, están orientados, de manera significativa, a esta perspectiva comparativa, como parte de la estrategia metodológica (véase apartado 1.3.- enunciados y objetivos de la investigación).

Por otra parte, consideramos que esta investigación pueda tener un matiz etnográfico puesto que implica “dotar de contexto al fenómeno estudiado desde el todo social en el que se encuentra inmerso” (Antolínez, 2013, 101). Además, esta misma autora nos comenta que lo etnográfico se sustenta en la comparación sistemática sobre el conocimiento previo que se tiene de otras sociedades con características similares y que podemos comparar con la nuestra.

Profundizamos en las palabras de García Garrido (1991, en Manso, 2012) en cuanto a las decisiones que tomamos como “criterios de comparabilidad”, a lo que llamamos en esta investigación parámetros comparativos, haciendo referencia a la existencia de suficientes semejanzas para poder realizar comparaciones sobre indicadores comunes (indicadores comparativos), pero, a la vez, las suficientes diferencias para enriquecer las conclusiones derivadas de la comparación entre centros escolares estudiados. En concreto, en esta investigación, parámetros de comparabilidad en función a la selección por criterios muestrales de los centros escolares y, al mismo tiempo, divergentes al tratarse de centros escolares de países que no comparten la misma zona geográfica, cultura, tradición, costumbres, etc.

En este sentido, a continuación, describimos los parámetros comparativos más significativos para esta investigación, atendiendo especialmente a la homogeneización de estos datos para poder realizar la comparación final en base a la información obtenida (Diestro, 2011, en Manso, 2012). Posteriormente, reflejamos los indicadores comparativos en función a las categorías de estudio.

Así, seleccionamos dos casos en cada contexto de estudio (Sevilla – Salta), determinando las semejanzas de acuerdo a las categorías establecidas previamente por la investigadora, así como las ajustadas en los diferentes casos, como herramienta hermenéutica y analítica. Por ello, esta comparación nos obliga a tener presentes tres factores fundamentales: a) las unidades de análisis; b) la temática planteada, determinando una serie de factores compartidos y c) los universos, es decir, las zonas geográficas y su historia (Pujadas y Roca, 2004).

En nuestro estudio de caso múltiple, la comparación se centraría en cuatro centros educativos de infantil y primaria (unidades de análisis), dos escuelas de la provincia de Sevilla y dos escuelas de la provincia de Salta, cuya temática principal gira en torno al conocimiento, entendimiento y opinión sobre las siguientes categorías: diversidad cultural, perspectiva de género, acciones interculturales con perspectiva de género y propuestas de mejora en interculturalidad con perspectiva de género para implementar en dichas escuelas.

En relación a los parámetros contextuales, la comparación se establece de acuerdo a los niveles de enseñanza: infantil y primaria en España, en el contexto argentino llamado inicial y primario. La comparación también se determina, como factor principal, de acuerdo al porcentaje de alumnado de origen extranjero, originario y/o de minorías étnicas, pues, tal y como ya expusimos en el apartado justificativo, a partir de la incorporación de este alumnado específico, tanto en Argentina como en España, se comenzaron a desarrollar políticas educativas “interculturales”, y con esta investigación, profundizamos en la práctica real de dichas actuaciones, en base al significado amplio de interculturalidad.

Además, como valor añadido (véase apartado 1.1 justificación de la investigación) relacionamos el género, como una de las perspectivas inmersas también en las políticas educativas. Así, interrelacionando lo social, cultural, educativo y de género, analizamos su significado, así como las prácticas que giran en torno a la interculturalidad y a la perspectiva de género en las escuelas seleccionadas.

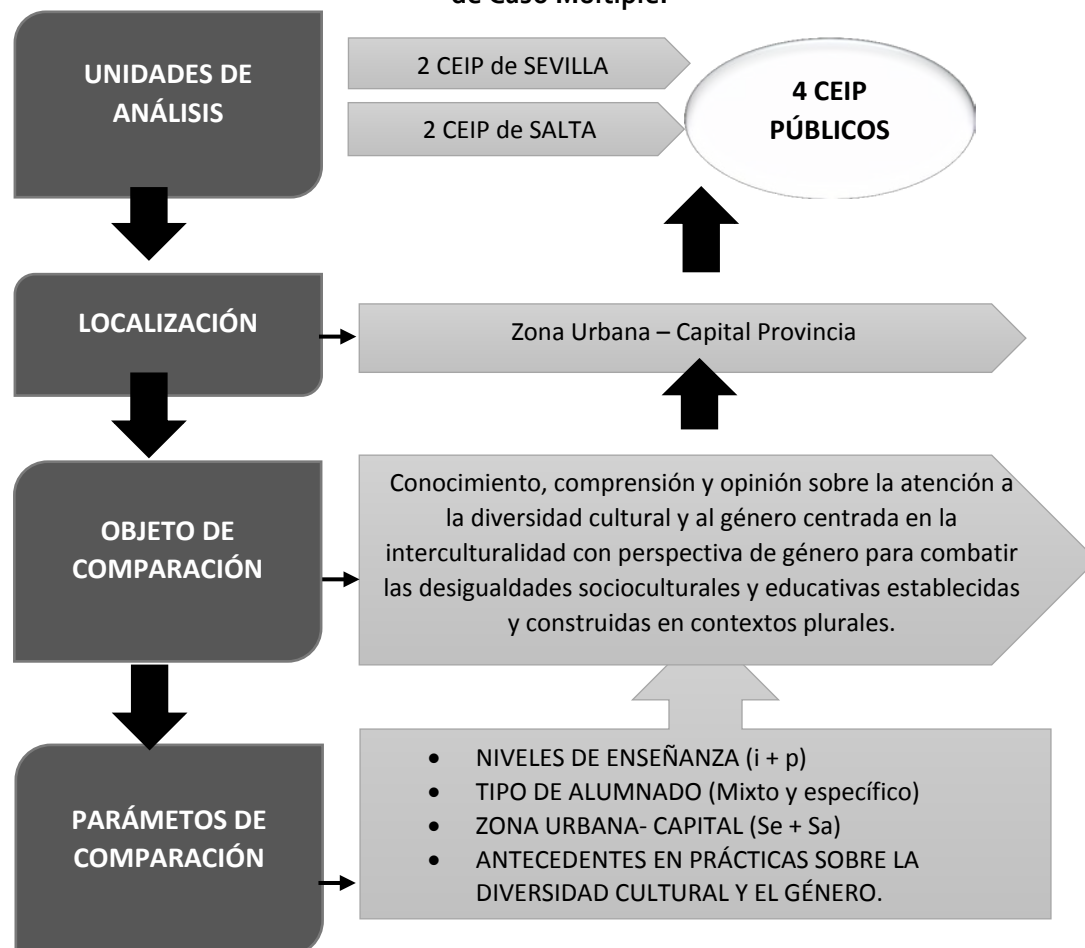
También, como otro parámetro comparativo, nos planeamos la zona en la que están inmersos los centros educativos, ubicando todos los casos en la zona urbana de la capital de la provincia, caracterizadas por situaciones desfavorecidas, de exclusión y de marginación sociocultural. En este sentido, aparece la divergencia entre urbano/rural, no considerada como elemento en nuestra investigación pero que, igualmente, enriquece posibles líneas futuras de investigación.

Antes de finalizar, referente a la cuestión de género, todos los centros educativos son de carácter mixtos, con el fin de establecer indicadores de igualdad de oportunidades entre niños y niñas, e intentando descubrir la existencia de desigualdades de género. Por último, como otro parámetro comparativo, planteamos la posibilidad de antecedentes sobre diversidad cultural y perspectiva de género, sin embargo, esta última propiedad, puede llegar a ser cuestionada por diversos motivos. Uno de ellos, porque nos planteamos la posibilidad de, o bien, no tener antecedentes interculturales con perspectiva de género, o tener sólo antecedentes interculturales y no de género, o viceversa.

Todos estos parámetros comparativos (véase figura 13), nos hacen plantearnos los distintos niveles de comprensión, conocimiento y opinión en base a la problemática planteada de esta investigación. Además, hacer esta comparación nos ofrece la posibilidad de, por un lado, crear una aportación común, partiendo de semejanzas y diferencias, para el desarrollo de buenas prácticas interculturales con perspectiva de género en otros centros educativos de infantil y primaria, y por otro lado, seguir avanzando en nuevas líneas de investigación sobre la interculturalidad y el género en

el campo escolar desde la transformación y/o mejora de políticas educativas tanto internas como externas, de ámbito público y, sobre todo, en lo privado.

Figura 13. Parámetros comparativos contextuales en el proceso metodológico del Estudio de Caso Múltiple.



Fuente: elaboración propia

Una vez descritos los parámetros comparativos contextuales, avanzamos en los indicadores comparativos en función a la información que queremos recopilar de cada centro escolar, es decir, según las categorías de estudio: diversidad cultural, perspectiva de género, acciones interculturales con perspectiva de género y propuestas de mejoras para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares seleccionados (véase capítulo 6. Comparativa de los centros escolares de infantil y primaria de Salta y Sevilla).

Para ello, hemos realizado la comparación de la diversidad cultural en los centros escolares de infantil y primaria de Salta y Sevilla de acuerdo a:

- En los proyectos educativos los indicadores comparativos son: la actualización del documento, el uso del lenguaje no sexista, la estructura de la información y

contenido, los objetivos de la normativa escolar, la consideración de la diversidad cultural y las acciones que se recogen en la normativa escolar relacionada con la diversidad cultural

- Desde la perspectiva de los equipos directivos los indicadores comparativos son: la consideración de la diversidad cultural, el conocimiento sobre si está presente la diversidad cultural en la normativa escolar, las acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la diversidad cultural, el nivel de conocimiento que piensa que tiene el profesorado sobre la diversidad cultural, la preocupación que piensa que tiene el profesorado y las familias sobre la diversidad cultural, la incorporación de profesionales específicos para trabajar la diversidad cultural, las dificultades y ventajas a la hora de trabajar la diversidad cultural y la consideración de buena práctica para trabajar la diversidad cultural.
- Desde el punto de vista de la comunidad educativa, los indicadores comparativos son: la consideración de la diversidad cultural y la consideración de la educación intercultural.
- Desde la perspectiva del profesorado, los indicadores comparativos están relacionados con las diferencias significativas sobre la diversidad cultural (véase apartado 6.1.4. comparación de las consideraciones del profesorado sobre la diversidad cultural en centros escolares de Salta y Sevilla).

Con respecto a la perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria de las provincias de Salta y Sevilla, la comparación se ha realizado en función a las siguientes fuentes de información e indicadores comparativos:

- En los proyectos educativos los indicadores comparativos son: consideración sobre la perspectiva de género y acciones que se recogen en la normativa escolar relacionadas con la perspectiva de género.
- Desde la perspectiva de los equipos directivos, los indicadores comparativos son: la consideración sobre la perspectiva de género, conocimiento sobre si está presente en la normativa escolar la perspectiva de género, acciones desarrolladas relacionadas con la perspectiva de género, nivel de conocimiento que considera que tiene el profesorado sobre perspectiva de género, preocupación que piensa que tiene el profesorado y las familias sobre la perspectiva de género, la incorporación de profesionales específicos para trabajar la perspectiva de género y las dificultades y ventajas a la hora de trabajar la perspectiva de género en el centro escolar.
- Desde el punto de vista de la comunidad educativa, los indicadores comparativos son: la consideración sobre la perspectiva de género y las acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la perspectiva de género.

- Desde la perspectiva del profesorado, los indicadores comparativos están relacionados con las diferencias significativas sobre la perspectiva de género (véase apartado 6.2.4. comparación de las consideraciones del profesorado sobre la perspectiva de género en centros escolares de Salta y Sevilla).

Relacionado con la comparación de las acciones interculturales y con perspectiva de género en los centros escolares de infantil y primaria de Salta y Sevilla, los indicadores comparativos se establecen en según:

- Desde la visión del equipo directivo, los indicadores comparativos son: la consideración del concepto interculturalidad y perspectiva de género, acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género, el uso de materiales didácticos para la trabajar la interculturalidad con perspectiva de género y la incorporación de profesionales socioeducativos para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.
- Desde la visión de la comunidad educativa, los indicadores comparativos son: la consideración del concepto interculturalidad y perspectiva de género, acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género, el uso de materiales didácticos para la trabajar la interculturalidad con perspectiva de género y la incorporación de profesionales socioeducativos para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.
- Desde la perspectiva del profesorado, los indicadores comparativos están relacionados con las diferencias significativas sobre las acciones interculturales con perspectiva de género (véase apartado 6.3.3. comparación de la visión del profesorado sobre las acciones interculturales con perspectiva de género en centros escolares de Salta y Sevilla).

Por último, la comparación de las propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares de Salta y Sevilla se ha realizado:

- Desde los equipos directivos, los indicadores son: el conocimiento de mejoras en el centro escolar, las expectativas sobre las intervenciones socioeducativas centradas en interculturalidad con perspectiva de género y las mejoras para la participación de la comunidad educativa.
- Desde la comunidad educativa, los indicadores comparativos son: el conocimiento de mejoras en el centro escolar, las expectativas sobre las intervenciones socioeducativas centradas en interculturalidad con perspectiva de género y las mejoras para la participación de la comunidad educativa.

- Desde la perspectiva del profesorado, los indicadores comparativos están relacionados con las diferencias significativas sobre las propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género (véase apartado 6.4.3. comparación de las propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en centros escolares de Salta y Sevilla).

3.6.- Estudio de Caso Múltiple. Aplicación.

Un estudio de caso, generalmente, busca crear un relato global construyéndose a partir de relatos parciales, siendo su base la narración de las diferentes personas y contextos estudiados. Como una de las tareas principales, se debe entrelazar toda la información parcial, de manera organizada, para construir una base de conclusiones y nuevos conocimientos únicos pertinentes para las Ciencias Sociales, en concreto para el ámbito socioeducativo que es el que nos ocupa con nuestra investigación.

De esta forma, trabajar con estudios de casos requiere de diversas habilidades teóricas, prácticas, sociales y educativas, además de un equilibrio, cada vez más complejo, que van aumentando en la medida en la que avanzamos el trabajo de campo y la práctica narrativa (Álvarez y San Fabián, 2012).

Este estudio de caso múltiple está vinculado estrechamente con la teoría de la que partimos: diversidad cultural, género e interculturalidad y perspectiva de género en el ámbito educativo (véase apartado 1.1 justificación de la investigación y apartado 2.1 marco teórico).

Empleándose este método para el estudio de una realidad concreta sobre la temática planteada y utilizando las técnicas de trabajo de campo y de recogida de información adecuadas, podremos transformar el conocimiento sobre las prácticas interculturales y con perspectiva de género desarrolladas en los centros infantiles y primarios de educación. Y no sólo eso, sino además entramos en un proceso activo y dinámico de aprendizaje, partiendo de la descripción de una situación real (Benito y Cruz, 2005). Así, tal y como expone Yin (1994, p. 13 en Yacuzzi, 2005, p. 3) el estudio de casos en investigación adquiere un matiz integrador, definiéndose como

[...] una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.

A esto, podemos añadir los componentes principales en un estudio de caso: *narrativo*, porque se describe o informa sobre acontecimientos en los que están implicadas personas y entidades educativas; *interrogativo*, ya que nos planteamos cuestiones críticas con respecto a la eficacia del método (preguntas previstas); *comentarista*, ya

que a medida que comentamos el procesos de análisis, por medio de interpretaciones sobre la información recogida, enriquecemos la investigación (López-Barajas y Montoya, 1995); y *didáctico*, porque estable un marco de discusión y debate desde su inicio hasta su fin (Aznar, 1995).

Es el momento, ahora, de explicar los pasos seguidos en esta investigación y de esbozar todo lo diseñado y puesto en práctica a partir de la teoría, y viceversa. Por ello, hacemos memoria, brevemente, de la finalidad de la misma.

La proposición principal de esta investigación gira en torno al análisis de la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros escolares en base el conocimiento que posee los/as agentes implicados/as y las actuaciones desarrolladas para realizar propuestas de mejoras en acciones para la interculturalidad con perspectiva de género en instituciones educativas y, con ello, poder beneficiar a todas las entidades pertenecientes al ámbito escolar.

En relación a los dos pilares centrales de esta investigación, nos planteamos para lograrlos, de forma específica, el estudio sobre el tratamiento otorgado a la diversidad cultural y a la perspectiva de género desde el equipo directivo y el equipo docente. Además, examinamos diferentes actuaciones realizadas en los centros escolares para atender a la diversidad cultural y a la perspectiva de género y determinamos, de acuerdo a la información dada, indicadores para definir buenas prácticas socioeducativas hacia la interculturalidad con perspectiva de género en el ámbito educativo.

Por último, indagamos en la formación que los/as profesionales presentan ante la interculturalidad y el género, así como sobre el rol que ocupa la comunidad educativa de los centros educativos de infantil y primaria seleccionados, en cuanto a la participación e intervención de las familias y otros/as agentes externos. Explicada la finalidad de esta investigación socioeducativa, pasaremos a detallar la metodología aplicada.

3.7.- Metodología mixta de la investigación. Aplicación.

Tal y como expusimos anteriormente, en este apartado, de acuerdo con Ugalde y Balbastre (2013), hacemos referencia a todas y cada una de las decisiones que la investigadora toma para alcanzar sus objetivos. Decisiones que giran en torno al diseño de la investigación, las estrategias a utilizar, la muestra y sujetos a estudiar, las técnicas de recogida de información, instrumentos y herramientas seleccionadas para el análisis de los datos en base a ciertos criterios de calidad, rigurosidad y fiabilidad de nuestra investigación.

Antes de comenzar con la metodología aplicada y mencionada la finalidad de esta investigación, nos gustaría señalar las cuestiones que nos planteamos, en primera instancia, sobre la temática principal: ¿Cuál es el enfoque de atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género que se da en los centros educativos de infantil y primaria en base al conocimiento de los/as agentes implicados/as y las acciones desarrolladas? Esta pregunta general, se concreta en las siguientes específicas ¿Qué se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria de ambos contextos de estudio (Sevilla y Salta)? ¿De qué manera se atiende a la diversidad cultural y al género en los centros escolares seleccionados de ambos contextos de estudio (Sevilla y Salta)? ¿Cuáles son las acciones para la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género realizada en los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta? ¿Cómo son las acciones para la atención a la diversidad cultural y de género desarrollada en los centros escolares de ambos contextos de estudio (Sevilla – Salta)? ¿Qué formación presenta el equipo docente de los centros educativos de infantil y primaria seleccionados de Sevilla y Salta en cuanto a planteamientos interculturales y de género? ¿Cuál es el grado de conocimiento sobre la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género según la comunidad educativa de los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta? ¿Cuál es el grado de participación de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, otros/as agentes socioeducativos externos) en los centros educativos de infantil y primaria de ambos contextos? ¿Qué diferencia existe en la puesta en marcha de prácticas interculturales y con perspectiva de género en los centros escolares de ambos contextos de estudio (Sevilla – Salta)?

Ahora bien, una vez que nos preguntamos sobre una problemática determinada en un contexto concreto, vamos a expresar las categorías a analizar en este estudio de caso múltiple, que detallaremos, aún más, en epígrafes sucesivos (véase apartado 3.7.3.b.1 ajuste del sistema categorial).

Cuando hacemos referencia a las categorías de nuestra investigación, debemos de comenzar por puntualizar los términos lógicos que expresan las categorías. En este caso, como nuestro estudio es exploratorio y explicativo-interpretativo pretendemos estudiar el conocimiento, comprensión, opinión y valoración que tiene el equipo directivo y el profesorado sobre la diversidad cultural, la perspectiva de género, las acciones interculturales con perspectiva de género y las propuestas de mejoras para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en los centros educativos seleccionados de Sevilla y Salta. Pero sin olvidar el carácter descriptivo y evaluativo de esta investigación.

Básicamente, para todo método científico son pertinentes la creación de categorías para poder determinar qué queremos analizar, ya que la investigación gira en torno a ellas. Pues en un estudio debemos delimitar las categorías, así como su magnitud para después probar las relaciones entre ellas y entre los diferentes casos de estudios. Además, las categorías conforman su objeto cuando se operacionalizan antes y durante toda la investigación (véase figura 14. categorización de la investigación).

De esta forma, además de los datos de identificación de cada centro escolar de infantil y primaria de Sevilla y Salta, abordamos cuatro categorías: 1) diversidad cultural, 2) perspectiva de género, 3) acciones interculturales con perspectiva de género y 4) propuestas de mejoras para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en los centros educativos. Dichas categorías son generales y compartidas en ambos contextos de estudio, y están enmarcadas en los diferentes instrumentos de recogida de datos a nivel cualitativo y cuantitativo.

A partir de las categorías de estudios propuestas, planteamos las subcategorías de análisis e interpretación, así como los indicadores de la información que queremos recopilar de cada centro escolar objeto de estudio. Así, como subcategorías de estudios nos planteamos: a) conocimiento, comprensión y opinión sobre la concepción y tratamiento de la diversidad cultural; b) conocimiento, comprensión y opinión sobre la perspectiva de género; c) conocimiento, comprensión y opinión de acciones interculturales con perspectiva de género dadas o no en los centros educativos de infantil y primaria; d) opinión y valoración de propuestas de mejora u otras alternativas para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en centros escolares de infantil y primaria.

Cabe que destaquemos nuevamente que partimos de escuelas con alumnado extranjero, originario y/o de minorías étnicas, puesto que las políticas públicas educativas interculturales comenzaron a considerarse en normativa educativa a partir de la atención de este alumnado específico. Hecho del que no estamos de acuerdo, en

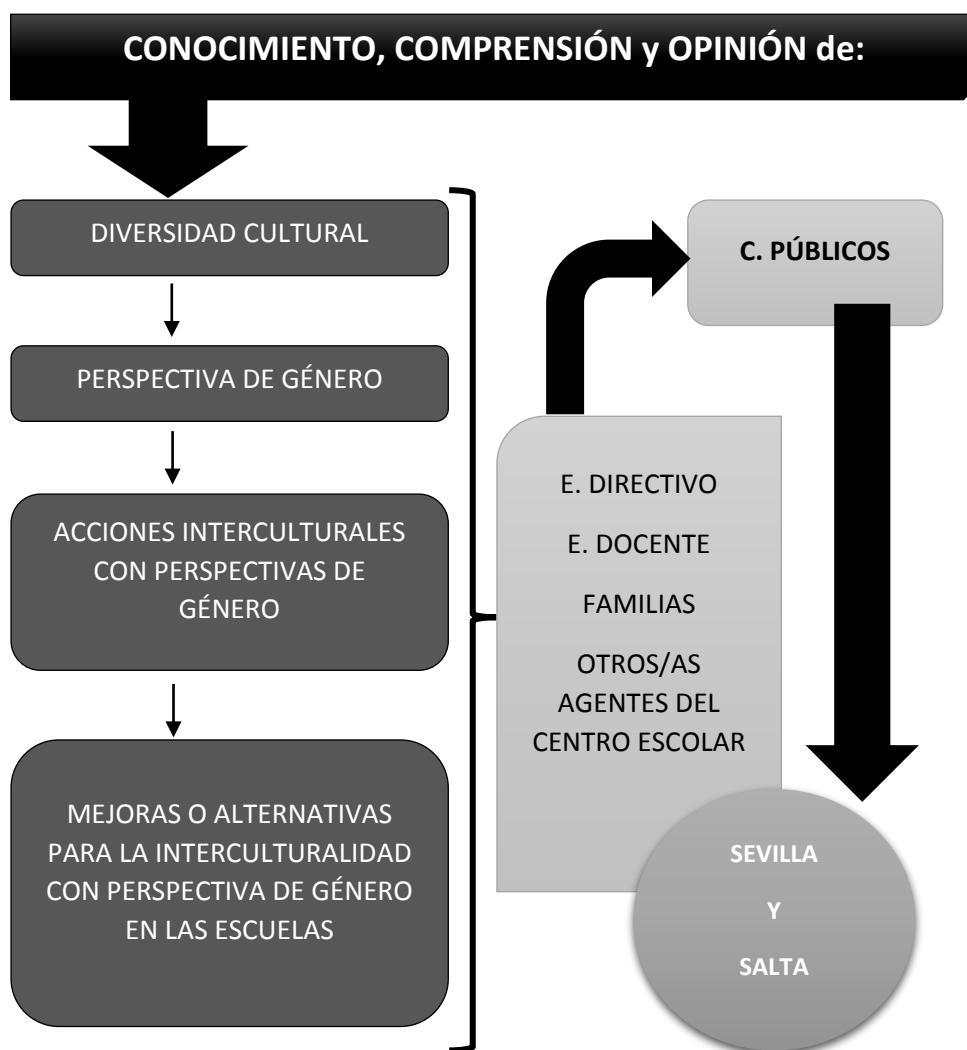
su totalidad, sin embargo, necesitábamos estudiar escuelas que se planteen esta problemática para poder abordar la verdadera práctica intercultural y perspectiva de género, su comprensión, conocimiento y acción en una determinada realidad.

Ahora dependiendo del contexto, apuntamos la necesidad de saber a priori lo que se entiende por diversidad cultural y género tanto en España -Sevilla como en Argentina-Salta a través de un análisis documental, para realizar una ajustada comparación y poder realizar conclusiones a partir de la interpretación de datos acordes. No obstante, consideramos interesante apuntar que existe una diferenciación en cuanto al ámbito salteño abordando la interculturalidad no sólo desde la dimensión sociocultural, sino también lingüística, denominándose Interculturalidad Bilingüe. Recogida esta por la Ley Provincial 7546 de Educación de Salta, como Educación Intercultural Bilingüe (véase apartado 2.2 marco legislativo de la investigación).

Las mencionadas categorías y subcategorías de estudio en los diferentes centros educativos vienen determinados e interrelacionados según la información que nos ofrece, como fuentes de información directa, el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa, implicados en cada institución escolar estudiada. De esta forma, podremos identificar:

- Si existe o no diferencias en el tratamiento de la diversidad cultural y de la perspectiva de género según el contexto y el centro educativo.
- Si se dan o no actuaciones interculturales con perspectiva de género.
- Si existe o no diferenciación en la práctica de dichas actuaciones en función al contexto de estudio.
- Si las prácticas interculturales con perspectivas de género son o no puntuales y solamente dirigidas al alumnado extranjero, originario y/o de minorías étnicas.
- Si existe o no desconocimiento y desinformación por parte del profesorado sobre medidas interculturales con perspectiva de género en las escuelas.
- Si la comunidad educativa presenta o no desinformación e indiferencia en cuestiones interculturales con perspectiva de género.

Figura 14. Categorización de la investigación.



Fuente: elaboración propia

En definitiva, siguiendo a Vázquez (1995), la metodología llevada a cabo en un estudio de caso investiga una realidad determinada, sometiéndola a un análisis exhaustivo de las categorías a analizar, así como de la interacción que se produce entre ellas y en relación al contexto.

3.7.1.- Fases de la investigación. Aplicación.

Continuando con el complejo sistema metodológico, describimos, a continuación, las fases metodológicas planteadas en esta investigación, según la clasificación propuesta por Carbaugh (2007), Pérez-Serrano (1994), Martínez Bonafé (1990), Yin (1989).

Figura 15. Fases de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, la fase preactiva de este estudio de caso la conforman diferentes etapas. Como proceso a señalar en esta etapa, apuntamos la reflexión sobre la propia investigación, englobando información sobre las temáticas planteadas, los fundamentos epistemológicos, los objetivos, los criterios de selección de casos, las diferentes influencias contextuales, los recursos disponibles, las técnicas adecuadas y el tiempo estimado. En esta fase, elaboramos los enunciados de investigación para definir las unidades de análisis y la relación entre teoría y práctica, realizando una categorización de la información recogida, a través de un sistema categorial diseñado para esta investigación. En este sentido, las etapas metodológicas en esta primera fase son:

- Etapa del Estado de la Cuestión:
 - Planteamiento de la temática contemporánea y de interés en el ámbito educativo: la diversidad cultural, la perspectiva de género y la interculturalidad con perspectiva de género en centros escolares de infantil y primaria.
 - Búsqueda de información y reflexión sobre la práctica real de actuaciones interculturales con perspectiva de género en las escuelas y elaboración de preguntas de investigación.
 - Diseño de los propósitos de la investigación (objetivos).

- Revisión exhaustiva de la documentación con el fin de plantear un marco teórico y legislativo que fundamenta la pertinencia de nuestro estudio de caso múltiple.
- Etapas del Diseño de Investigación:
 - Identificación de la metodología a seguir y elección del método en base a la naturaleza y los enfoques de investigación para esta investigación, a través de la elección de técnicas cualitativas y cuantitativa aplicadas para recabar información pertinente de las unidades de análisis seleccionadas.
 - Selección de la muestra y diseño de los instrumentos de recogida de datos en función de las técnicas ajustadas para el análisis de la realidad. Importante proceso de validación de los instrumentos diseñados antes de la aplicación.

En la fase interactiva englobamos todo el trabajo de campo⁴⁷, es decir, el contacto y acercamiento con las escuelas seleccionadas, así como la aplicación de las diferentes técnicas de análisis y recogida de información desarrolladas en esta investigación. En esta fase es fundamental la triangulación como proceso para contrastar los datos obtenidos. Esta fase posee las diferentes etapas de esta investigación:

- Etapas de Ejecución: este proceso constituye el marco central sobre el que se investiga, por medio de la recopilación de datos y su posterior análisis e interpretación.
 - Aplicación de la metodología mixta (cualitativa y cuantitativa). Tras una revisión bibliográfica, puesta en marcha del análisis documental de contenido para textos legislativos y para los proyectos educativos de los centros escolares seleccionados, las entrevistas a un miembro del equipo directivo, los cuestionarios al equipo docente y los grupos de discusión a miembros de la comunidad educativa, como informantes clave. El procedimiento a seguir en el trabajo de campo: contacto con personas que puedan conocer escuelas con las características y criterios muestrales tomadas por la investigadora, con la idea de facilitar la accesibilidad a las mismas; concertar las primeras reuniones y tomas de contacto para informar sobre la finalidad de esta investigación y la aplicación de las diferentes técnicas de análisis de la realidad para poder conocer el contexto y obtener datos relevantes sobre la temática planteada, y posteriores citas

⁴⁷ El trabajo de campo de esta investigación se conforma a partir de dos factores: espacio y tiempo. Una primera parte en el contexto argentino, concretamente en la provincia de Salta durante una estancia de tres meses gracias por una parte al Proyecto de Movilidad Internacional GENDERCIT y, por otra parte, al logro de ser premiada con una de las Becas de Movilidad del Banco Santander para Jóvenes Profesores e Investigadores Universitarios obtenida durante el curso 2014 – 2015. Y, una segunda parte en el contexto español, concretamente en la provincia de Sevilla durante el curso académico 2015-2016.

en la que se aplican las técnicas e instrumentos para recabar información de las unidades de análisis: análisis de los proyectos educativos (normativa escolar), entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión.

Culminamos con la fase postactiva en la que se elabora todo un informe de la investigación en el que se detalla el análisis de los datos, la interpretación de los mismos y las conclusiones. En esta fase destacamos dos importantes etapas.

- Etapas de Análisis, Interpretación y Discusión:
 - Recopilación de toda la información, organización, síntesis y análisis de la misma a través de una tabla documental, una ficha de contenido y herramientas informáticas solo para el tratamiento de los datos cuantitativos. El análisis de dato cualitativo se ha realizado de forma manual - tradicional (véase apartado 3.8.c Herramientas de análisis de la información, dentro del apartado 3.8. Alcance la información cualitativa y cuantitativa de la investigación).
 - Interpretación y discusión de los resultados obtenidos en base a los objetivos y enunciados de investigación.
 - Proceso de triangulación y evaluación de la investigación según la información obtenida.
 - Desarrollo de propuesta de mejoras educativas referentes a la interculturalidad con perspectiva de género en las escuelas.
- Etapas de Difusión:
 - Desarrollo de contribuciones académicas y científicas, así como de eventos y publicación por diferentes medios de los resultados y propuestas diseñadas en educación sobre interculturalidad con perspectiva de género.
 - Creación de nuevas líneas de investigación en base a la interculturalidad con perspectiva de género en el ámbito educativo.

3.7.2.- Presentación de los casos de estudio.

La construcción de una investigación basada en estudios de casos múltiples, supone justificar el proceso de selección de los casos. Así, siguiendo a Coller (2005, 29), “un caso es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella”. Asimismo, recordamos que la finalidad de este estudio de caso múltiple es conocer las particularidades propias de cada caso escolar para alcanzar una mayor comprensión de las categorías a analizar, y por ello, la representatividad no está presente en esta investigación, sino que más bien nos

centramos en el interés de abordar, de forma compleja, qué se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género en los casos escolares, así como qué acciones interculturales con perspectivas de género se desarrollan y qué propuestas de mejoras se consideran para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en cada caso.

En este sentido, para esta investigación, como unidades observables en acción, la muestra que seleccionamos fueron cuatro casos (Ca): dos centros educativos públicos de infantil y primaria de la capital de Sevilla, y dos centros educativos públicos de inicial y primaria de la capital de Salta (véase apartado 2.3 contextualización de los centros escolares).

Figura 16. Muestra objeto de estudio. Cuatro casos.

SEVILLA	SALTA
TITULARIDAD PÚBLICA	
San José Obrero (Ca3)	Roberto Romero (Ca2)
Andalucía (Ca4)	Indalecio Gómez (Ca1)

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las decisiones muestrales en base a los contextos relevantes de la problemática planteada de este estudio de caso mixto, los criterios giran en torno a la heterogeneidad (diversidad de centros escolares seleccionados), en nuestro caso como fundamental según la titularidad pública, y, por otra parte, la accesibilidad a los mismos. Pero, la decisión muestral no depende solo de un par de criterios. Pues, de acuerdo con Valles (1999), nuestra opción es la elección por medio de un compromiso entre variación y tipicidad. Además, otras consideraciones, tomadas del mismo autor son las “consideraciones pragmáticas y la consideración de los recursos disponibles” (Valles, 1999, 91). Totalmente relacionadas ambas con los enfoques de esta investigación: interdisciplinariedad, hermenéutico, heurístico, holístico y pragmático (véase apartado 3.2 enfoques de investigación en Ciencias Sociales).

Dichos centros educativos han sido seleccionados según los criterios de la investigadora, de forma deliberada y no aleatoria, ni probabilística. Queremos apuntar que las decisiones muestrales, que a continuación se reflejan, se han ido tomando sin perseguir la representación estadística ni la generalización, pues la finalidad de esta investigación está concentrada, principalmente, en el desarrollo del conocimiento, entendimiento y opinión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa de los centros escolares seleccionados sobre la diversidad cultural y el

género en base a prácticas interculturales con perspectiva de género puestas en marcha o no en sus diferentes centros educativos de infantil y primaria.

El hecho de por qué son centros escolares de infantil y primaria es dado a que consideramos que son estos dos niveles en los que hay que empezar a trabajar desde el proceso de socialización de un/a menor, como la etapa más importante de la vida en cuanto a adquisición de actitudes y valores, los diferentes enfoques en función a las problemáticas que nos marcamos en la naturaleza de la investigación: intercultural, inclusivo, de igualdad... Apuntamos, de nuevo, las desigualdades en las escuelas por la construcción social y cultural en las que estamos inmersas desde que somos niñas y niños.

Con respecto a los demás criterios de selección muestral, se propusieron a partir de las similitudes y diferencias que presentaban los centros escolares objeto de estudio en ambos contextos, para que posteriormente la comparación y propuestas futuras de mejoras en la acción intercultural con perspectiva de género pudieran transferirse tanto en Sevilla como en Salta, adaptándose a sus contextos.

De esta forma, como similitudes, a priori, los centros educativos de infantil y primaria debían poseer, como principal requisito, población de origen extranjero, originaria y/o de minorías étnicas. En esta investigación se aborda la educación intercultural y gestión a la diversidad cultural de forma intencionada en los centros con alumnado extranjero, de pueblos originarios y/o de minorías étnicas, pues desde el ingreso de este alumnado específico en las aulas se pusieron en marcha políticas llamadas "interculturales". En cambio, consideramos la diversidad cultural como un concepto más amplio, abarcando otras categorías socioculturales como es la cuestión de género, con la finalidad de favorecer una educación intercultural-inclusiva en instituciones educativas.

El hecho de incorporar la perspectiva de género en el marco intercultural es debido al planteamiento principal de este estudio, es decir, investigar sobre actuaciones realizadas en instituciones educativas basadas en valores socioeducativos, democráticos, de derechos... que garanticen la inclusión de todo el alumnado, la igualdad para niños y niñas, la no discriminación por razón de género, etnia, religión, clase social, etc. Por ello, el segundo requisito para la elección del centro educativo es su carácter mixto, es decir, centros de enseñanza para niños y niñas.

Otro de los criterios de selección muestral es la zona de los centros escolares, es decir, centros que estén aproximadamente en zonas urbanas similares de las mismas capitales (Sevilla y Salta) en cuestión de clase y estatus social, marginación, exclusión

o riesgos social, o en situación vulnerable, en base a peligros internos o externos propios de la zona (por drogadicción, por falta de infraestructuras básicas, por estilos de vida, por segregación sociocultural, etc.).

Por otra parte, consideramos importante reseñar, tal y como hemos comentado antes, la posibilidad de acceder fácilmente a los centros escolares. Este criterio ha sido posible gracias a los contactos establecidos anteriormente con diferentes personas que trabajan en los centros escolares o conocían algún miembro de ellos.

Por último, apuntamos el conocimiento de antecedentes sobre prácticas interculturales y de género en los diferentes contextos educativos. Así, podremos alcanzar una visión y trayectoria temporal y pragmática de la problemática de nuestra investigación.

Además de las presentes similitudes en cuestión de criterios muestrales (véase figura 17), señalamos las diferencias encontradas en ambos contextos antes de realizar el trabajo de campo con la idea de saber, desde el principio, con qué aspectos contamos.

Figura 17. Criterios de selección muestral.

	SEVILLA	SALTA
1	Centros de titularidad pública	
2	Accesibilidad por contacto	
3	Nivel de enseñanza: infantil y primario	
4	Alumnado extranjero, originario y/o de minorías étnicas	
5	Alumnado mixto	
6	Zona urbana – Centros escolares de la capital	
7	Antecedentes referenciales	

Fuente: elaboración propia.

Entre las distinciones destacamos la normativa, es decir, el marco legal que rodea a las instituciones en base a la interculturalidad y al género son diferentes, en tanto que, en el contexto argentino, se le otorga un capítulo entero a la educación intercultural bilingüe. Hecho que en la normativa española no sucede. Además, existe una gran diferencia en torno a la interculturalidad en cuestión legal, y es el trasfondo de los derechos de tierras, que ya comentamos en epígrafes anteriores (véase apartado 2.1. marco teórico y 1.1. justificación de la investigación).

Con respecto a la parte teórica y normativa, como se ha podido leer, también existe una diferencia, curiosamente resaltable. Y, es la cuestión del Bilingüismo del contexto

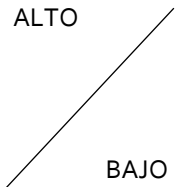
salteño, que a diferencia del contexto sevillano no mantenemos. Sin embargo, si existe este tratamiento de la intercultural bilingüe por el norte de España, en concreto, en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Así, la interculturalidad es tomada desde los distintos idiomas presentes en el aula. No obstante, con esta investigación, sin quedarnos en el mero idioma considerado importante en temáticas comunicativo, profundizamos en aspectos ante la diversidad sociocultural y educativa presente en las aulas de los centros escolares.

Otra de las diferencias son los niveles de enseñanza obligatoria de los centros educativos de infantil y primaria. Así en Sevilla, de acuerdo con la LOMCE, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía y el Decreto 97/2015 por el que se establece la educación primara en Andalucía, se caracterizan por tener los niveles de enseñanza obligatoria de la siguiente forma: de 0 a 6 años la educación infantil, con carácter voluntario, y la educación primaria hasta los 12 años de edad, de manera obligatoria (véase apartado 2.3.2. La provincia de Sevilla).

En cambio, los niveles de enseñanza obligatoria de los centros escolares de inicial y primaria de Salta se recogen de la siguiente forma: la educación inicial se presta a niños/as desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. En la provincia de Salta (Ley de Educación Provincial N° 7546) se organiza a través de la siguiente estructura: Jardín Maternal, que atiende a niños/as desde los 45 días hasta los dos años de edad inclusive; Jardín de Infantes, que atiende a niños/as desde los tres a los cinco años de edad inclusive, siendo el último año de carácter obligatorio. Y la educación primaria va dirigida a niños y niñas a partir de los seis años de edad, teniendo una duración de siete años (véase aparatado 2.3.1 La provincia de Salta).

En suma, para la selección muestral en esta investigación, en el marco de nuestro estudio de caso múltiple, se ha realizado un tipo de muestreo teórico siguiendo a Glaser y Strauss (1967 en Valles, 1999), siendo la muestra a examinar dos ($C=2$) en el contexto español (Sevilla) y dos ($C=2$) en el contexto argentino (Salta) (en total $C=4$). A continuación, reflejamos en un casillero tipológico la selección estratégica de los cuatro casos según el procedimiento de muestreo teórico.

Figura 18. Muestreo teórico en investigación socioeducativa.

CONOCIMIENTO, COMPRENSIÓN Y OPINIÓN EN y/o DE	
<div>ALTO</div>  <div>BAJO</div>	DIVERSIDAD CULTURAL
	PERSPECTIVA DE GÉNERO
	PRACTICAS INTERCULTURALES Y DE GÉNERO
	PROPUESTAS DE MEJORAS DE ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Fuente: elaboración propia, a partir del muestreo teórico de Glaser y Strauss (1967).

La figura anterior refleja la selección muestral según las categorías sobre las que queremos investigar en cada uno de los centros educativos seleccionados, presentadas en el sistema categorial diseñado para todos los instrumentos de recogida de datos en esta investigación (cualitativos y cuantitativos) (véase apartado 3.7.3.a.3 y 3.7.3.b.1, relacionados con el sistema categorial). En esta tipología muestral, también recogida por Miles y Huberman (1994, citado en Valles, 1999, 94),

[...] la selección de informantes, episodios e interacciones van siendo conducidas por un planteamiento conceptual, no por una preocupación por la representatividad. Para llegar al constructo, necesitamos ver sus diferentes aspectos, en diferentes momentos, en diferentes lugares, con diferente gente. La mayor preocupación es por las condiciones bajo las cuales el constructo o la teoría operan, no por la generalización de los resultados a otros contextos.

De esa forma, la elección del estudio de casos múltiple viene dada por la comprensión en profundidad de la problemática presentada en los diferentes contextos, asumiendo que los casos no se proponen como representativos del fenómeno a estudiar en general, sino complementarios para determinar indicadores de buenas prácticas interculturales con perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria para una eficaz atención de la diversidad cultural y la perspectiva de género (Stake 1995; 1999; 2005). En este sentido, hemos llevado a cabo un muestreo no probabilístico de tipo intencional (véase apartado 3.8. Alcance de la información cualitativa y cuantitativa). Con este tipo de muestreo se elige la muestra según los criterios establecidos, en nuestro caso, por la investigadora “en función de las características típicas de los que se pretende estudiar y que pueda aportar la información necesaria para ello” (Ruiz Bueno, 2008, 83).

Al mismo tiempo, aprovechamos la selección de las instituciones educativas en referencia a los sujetos de esta investigación. De acuerdo con la teoría del estudio de caso, la elección y definición de los sujetos es fundamental ya que, en el mejor de los casos, podremos evitar sesgos en la información obtenida, así como nos posibilita

para este estudio una triple visión (equipo directivo, profesorado y comunidad educativa⁴⁸). Sin embargo, recordamos que esta investigación de estudio de caso.

Con respecto a la coherencia y a la fiabilidad de la investigación, hacemos hincapié en la triangulación tanto de las técnicas aplicadas como de las fuentes informantes, descrita como estrategia post del análisis de datos (véase apartado 3.7.3. b.3.- La triangulación), de tal forma que se tengan en cuenta posicionamientos mínimos en función a los tres colectivos implicados: equipo directivo, profesorado y comunidad educativa. De esta forma, en ambos contextos, podemos diferenciar la participación de cada colectivo implicado en la investigación según las técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida de datos empleadas, así como según los propios objetivos de este estudio de caso múltiple:

- Las entrevistas estructuradas en profundidad se dirigen a un miembro del equipo directivo de cada centro educativo seleccionado (véase apartado 3.8.2. entrevista en profundidad), con el propósito de conocer qué consideraciones mantiene, a nivel institucional, sobre la diversidad cultural, la perspectiva de género, las acciones interculturales con perspectiva de género y propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.
- Los cuestionarios se emplean en el equipo docente de cada centro educativo seleccionado (véase apartado 3.8.5. encuesta). No podemos delimitar las personas ya que depende de ciertos factores a la hora de colaborar con esta investigación. Con esta técnica pretendemos conocer, desde una perspectiva más práctica y cotidiana, que consideración tiene el equipo docente sobre la diversidad cultural, la perspectiva de género, las acciones interculturales con perspectiva de género, así como propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.
- Los grupos de discusión son uno por cada comunidad educativa, siendo un total de cuatro (véase apartado 3.8.3 grupo de discusión). Aquí tampoco podemos delimitar, a priori, los sujetos concretos, ya que dependerá de la disponibilidad de las personas interesadas en participar, según los criterios de la investigadora, a saber, persona perteneciente a familias del mismo centro escolar objeto de estudio, perteneciente a entidades externas al centro escolar, pero que por su cercanía trabaja y colabora en diferentes actividades escolares; otros/as agentes socioeducativos que trabajen en el mismo centro, tales como trabajador/a social, educador/a social, orientador/a, mediador/a,

⁴⁸ Reiteramos que con el concepto de comunidad educativa nos estamos refiriendo a toda persona inmersa en la escuela: profesorado, familia, voluntariado, alumnado en prácticas y personal que trabaja dentro y fuera de la escuela, pero para la escuela como puede ser agentes socioeducativos perteneciente a una asociación.

etc. Otro personal que no sea del ámbito educativo, como por ejemplo el servicio de limpieza y/o conserjería⁴⁹. En este sentido, nos interesa conocer la visión de la comunidad educativa sobre la diversidad cultural, la perspectiva de género, las acciones interculturales con perspectiva de género y propuestas de mejoras para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.

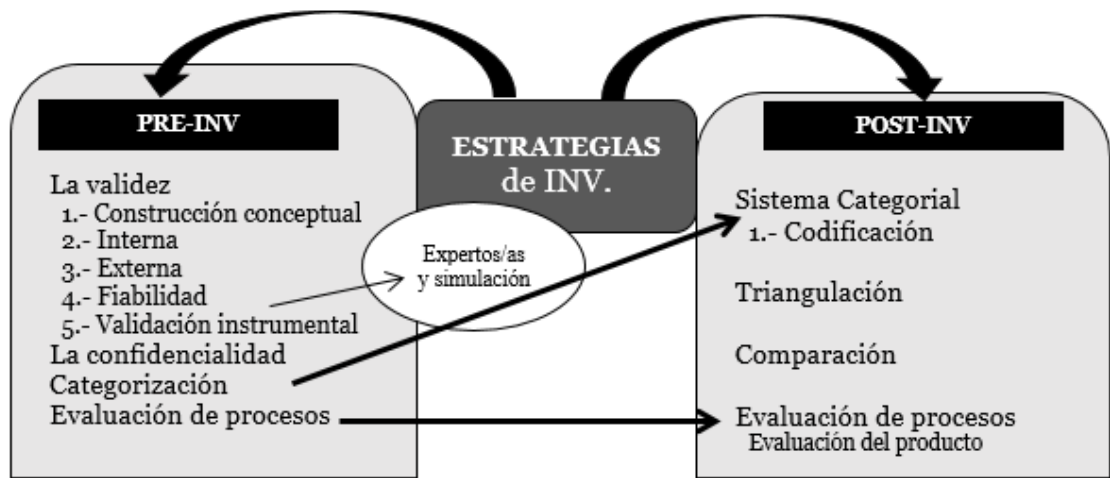
3.7.3.- Estrategias de investigación.

En este apartado, antes de profundizar en las diferentes estrategias de investigación para asegurar el rigor de los datos, procesos y resultados de nuestro estudio, resaltamos la referencia realizada por Denzin y Lincoln (1994^a, 2 en Valles, 1999) sobre la utilización del “multimétodo”, empleado en esta investigación y, que de manera expresa, exponen que “la combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observaciones en un solo estudio se entiende mejor como una estrategia que añade rigor, alcance, y profundidad a cualquier investigación”. Es por ello, la utilización de diferentes metodologías y técnicas de investigación en este estudio de caso múltiple, como un método multivariado según el fenómeno a estudiar y los objetivos propuestos para tal.

A continuación, presentamos las diferentes estrategias pre y post del trabajo de campo tomadas con la finalidad de realizar una adecuada, ajustada y eficaz investigación a través de una metodología mixta (método multivariado). Apuntamos que desde un enfoque mixto de investigación la medición en las técnicas e instrumentos de recogida de datos utilizados requiere que se contemple una serie de criterios de evaluación que posean un nivel suficiente de credibilidad y operatividad, entre los que destacamos la fiabilidad y la validez (Albert, 2007). Asimismo, criterios de calidad como los que a continuación se detallan.

⁴⁹ Esta opción la consideramos al realizar el trabajo de campo en la provincia de Salta (Argentina), cuando en el grupo de discusión de una de las escuelas quiso participar un personal de servicio y limpieza que llevaba muchos años trabajando en la escuela. Entonces, ampliamos el perfil de los informantes clave en dicha técnica de recogida de información.

Figura 19. Mapa conceptual de estrategias pre y post en la investigación.



Fuente: elaboración propia

3.7.3. a.- Estrategias de investigación para la recogida de datos,

En este apartado las estrategias consideradas pre-a priori para la recogida de la información son: la validez, la confidencialidad, el sistema categorial y la evaluación de procesos. Estas dos últimas estrategias se describen como estrategias pres y post para esta investigación.

3.7.3. a.1.- La Validez.

Para Sabariego (2012, 150) es la "cualidad esencial de medir realmente las variables que pretende medir y la fiabilidad referida al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales y consistentes". Es decir, es la condición que hace creíble un estudio y da testimonio del rigor con el que se realiza. Implica relevancia en relación a los propósitos y coherencia lógica de todos sus componentes.

En esta investigación, la validez se desarrolla en cada una de las etapas del estudio teniendo en cuenta los objetivos en función al proceso de categorización realizado para el análisis de la realidad (centros escolares), puesto que este estudio de caso múltiple por su exhaustividad en su descripción obtendrá resultados positivos y válidos si se llevan a cabo todos los procesos, desde el diseño y desarrollo del trabajo

de campo hasta el informe final y la difusión de los mismos (Yacuzzi, 2005). Según este mismo autor podemos atender a cuatro tipos de validación:

1.- Validez de las construcciones conceptuales del estudio

Envuelve la categorización conceptual utilizada en la investigación con la finalidad de inferir legítimamente hacia construcciones propias. Yin (1994) propone dos modos para aumentar la validez de las construcciones conceptuales: utilizar múltiples fuentes evidenciales y revisar el informe final por medios de expertos/as e informantes clave. Hecho tras examinar diferentes fuentes documentales (primarias y secundarias) y tras la revisión del trabajo completo por fases, en este caso, por la dirección de la presente Tesis Doctoral, experta en la materia a estudiar.

2.- Validez interna del estudio.

Se relaciona con el grado en que las conclusiones extraídas del estudio ofrecen al/a investigador/a una descripción o una explicación adecuada a lo que en realidad ha sucedido. En este sentido, se asocia con la percepción de los/as investigadores/as, es decir, el ajuste entre las relaciones que son estudiadas y las versiones de las mismas ofrecidas por el/a investigador/a (Ugalde y Balbastre, 2013). En este caso, la validez interna de la metodología de investigación será descrita en el apartado de resultados (análisis, descripción e interpretación de los datos), así como en el apartado de conclusiones en el que se refleja el ajuste de la realidad estudiada con los objetivos y los enunciados del presente estudio.

3.- Validez externa del estudio.

Hace referencia al hecho de si los resultados de la investigación pueden ser extrapolados de una forma u otra a un contexto más amplio. Es decir, está ligada a la generalización de los resultados del estudio. En este sentido, se concuerda con Boeije (2010) en afirmar que “el propósito de la investigación cualitativa no es producir una teoría que sea generalizable a todas las poblaciones, sino intentar explicar qué está sucediendo en un contexto específico de la investigación y por qué” (en Ugalde y Balbastre, 2013, 184). En este sentido, con respecto a la validez externa de nuestro estudio, podremos resaltar que se ha llevado a cabo el mismo procedimiento, en relación al método y a las metodologías de investigación, en cuatro unidades de análisis (centros escolares) diferentes de dos contextos: Sevilla y Salta. Igualmente, la validez externa será descrita en el apartado de resultados en función a la similitud de los datos obtenidos.

4.- Fiabilidad en la recogida de datos en los cuestionarios dirigidos al equipo docente de los centros escolares.

[...] La fiabilidad hace referencia al grado en el cual una medida, procedimiento o instrumento, genera el mismo resultado en distintas ocasiones. Se vincula con la consistencia de la investigación, es decir, otro investigador que replique el estudio debe llegar a conclusiones o hallazgos similares. Así, pues, está relacionada con la transparencia en cómo se da significado y sentido a los datos primarios (Ugalde y Balbastre, 2013, 184).

Como sinónimos de este concepto, Abert (2007) destaca la estabilidad, consistencia, reproductividad, predictibilidad y falta de distorsión. Para asegurar la fiabilidad es importante escribir todos y cada uno de los pasos seguidos y de las tareas realizadas en la investigación, contando, en ocasiones, con un protocolo de actuación y construyendo un informe con toda la información recopilada a medida que la investigación se desarrolla (Yacuzzi, 2005).

En este sentido, podemos decir que la fiabilidad de nuestra investigación está reflejada en las diferentes etapas, en la aplicación de los criterios de selección de casos (decisiones muestrales) y en el procedimiento de validación de instrumentos, es decir, desarrollamos explícitamente cada uno de ellos con la finalidad de incrementar la transparencia de esta investigación. Esto, según Boeije (2010, en Udalde y Balbastre (2013) les da fiabilidad a los resultados obtenidos.

Por otra parte, cuando hablamos de mediciones, según Pérez Juste et al. (2009 152) nos comentan que desde la práctica "la fiabilidad se identifica con la precisión, de tal forma que decimos que un instrumento es fiable cuando mide algo con precisión, independientemente de lo que se esté midiendo".

Para medir la fiabilidad de nuestro cuestionario, como instrumento cuantitativo de recogida de datos, además de la revisión por expertos/as, explicada más adelante, aplicamos el Coeficiente de Alfa de Cronbach (α) en aquellos ítems de intervalo o escala politómicos y dicotómicos, con la finalidad de saber si los resultados obtenidos han sido medidos según los objetivos propuestos y las variables a analizar, es decir si el instrumento posee consistencia en su aplicación.

El Coeficiente de Alfa de Cronbach (α) requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0.8 y 1 (Bisquerra, 1987, 189), valores muy altos que denotan la fiabilidad del instrumento.

Figura 20. Fórmula del Coeficiente de Alfa de Cronbach (α).

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Siendo:

K: número de ítems de la prueba.

$\sum S_i^2$: sumatorio de la varianza de cada uno de los ítems de la prueba.

S_T^2 : varianza de las puntuaciones de cada sujeto en el total de la prueba.

En nuestro caso, realizado a través del SPSS (programa informático del que hablaremos en sucesivos apartados), su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento, sino simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente de forma íntegra (Albert, 2007). Aclaramos que en la medición del coeficiente no hemos integrado los datos de identificación.

A nivel cuantitativo, en el caso de nuestro cuestionario, los ítems de intervalo o escala politómicos (111 ítems) y dicotómicos (32 ítems) del cuestionario alcanzan un **0.971**, esto significa que dichos ítems (146 ítems totales) poseen un alto nivel de fiabilidad en su aplicación.

Apuntamos que los ítems de escala politómica (escala de valoración según el grado de acuerdo/desacuerdo, donde 1 es en desacuerdo y 4 es de acuerdo) valoran el nivel de conocimiento sobre los cuatro dimensiones básicas de nuestra investigación, identificadas en nuestro sistema categorial, que son: la diversidad cultural, la perspectiva de género, acciones interculturales con perspectiva de género y propuestas de mejora hacia la interculturalidad con perspectiva de género.

Con los ítems de intervalo o escala dicotómicos de nuestro cuestionario, nos referimos a, concretamente, afirmaciones para mejorar la atención y gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género en función a tres niveles: a) conocimiento a nivel interno-organizacional del centro escolar; b) funcionamiento a nivel escolar de diversas acciones y c) implicación a nivel del profesorado.

5.- Proceso de validación de los instrumentos.

En esta investigación, apuntamos que se ha llevado a cabo un proceso de validación de instrumentos bastante riguroso, propio de las investigaciones de casos en Ciencias Sociales. Dicho proceso se ha desarrollado a partir de dos tácticas: la revisión por expertos/as y la simulación de entrevista.

5. a.- Revisión por expertos/as de metodología y contenido⁵⁰.

La revisión por medio de expertos/as se ha llevado a cabo en el diseño y elaboración de todos los instrumentos de recogida de información (cualitativo y cuantitativo) por medio de un *Dossier de validación por expertos/as* creado para esta investigación (véase anexo 5). En dicha herramienta de validación detallamos una breve información sobre el estudio y los cinco instrumentos diferentes, según las técnicas de investigación usadas para recabar datos.

La revisión por expertos/as, se ha realizado, principalmente, atendiendo a dos instrumentos claves. Por una parte, el guion de preguntas de la entrevista estructurada y en profundidad dirigida a un miembro del equipo directivo de los centros educativos seleccionados, cuya finalidad es conocer de qué manera se entiende la diversidad cultural, el género, así como conocer las acciones interculturales con perspectiva de género y propuestas de mejoras en interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar. Y, por otra parte, en el cuestionario dirigido al equipo docente, cuyo fin es el conocimiento sobre la diversidad cultural, el género y las acciones interculturales con perspectiva de género desde una dimensión práctica y profesional, así como cotidiana.

Como veremos más adelante, existen otros tres instrumentos de recogida de datos para esta investigación: en el marco del análisis documental, primero, contamos con el diseño de una tabla de forma para recopilar todos los textos académicos y científicos tras la etapa de revisión bibliográfica en la fase preactiva de esta investigación, así como también lo de índole legal; y, en segundo lugar, otra tablaficha para el análisis documental de contenido elaborada para la documentación propia de los centros educativos, en este caso para analizar los proyectos educativos de centro. Por último, también, como otro instrumento apuntamos el guion de preguntas de los grupos de discusión, diseñado a partir de la entrevista y el cuestionario.

Para el proceso de validación contactamos con expertos/as con perfil académico-científico de diferentes universidades que trabajan en materia metodológicas de investigación en Ciencias Sociales y sobre las temáticas principales de este estudio: diversidad cultural, género e interculturalidad con perspectiva de género en el ámbito educativo.

⁵⁰ La responsabilidad de los instrumentos diseñados reside finalmente en la doctoranda de esta tesis. De esta forma, se exime a los/as expertos/as consultados/as de cualquier elemento de mejora que pueda existir en los instrumentos de recogida de información finalmente aplicados.

Cabe que destaquemos, que la revisión por expertos/as de los instrumentos de recogida de información la pusimos en marcha en ambos contextos de estudio: Sevilla (España) y Salta (Argentina). Esto supuso una leve adaptación de dichos instrumentos al contexto argentino en base a expresiones y algunas diferencias con respecto a la interculturalidad en las escuelas, así como en el perfil del alumnado, refiriéndonos a población originaria (véase apartado 1.1 justificación de la investigación).

En concreto, las colaboraciones de expertos/as en cuestiones metodológicas de carácter cuantitativo y cualitativo, así como de contenido acerca de atención a la diversidad cultural en centros escolares, interculturalidad en el ámbito socioeducativo y la perspectiva de género en las escuelas, son en el contexto sevillano, seis académicos/as e investigadores/as de la Universidad Pablo de Olavide y de la Universidad de Granada, y en el contexto salteño cuatro académicos/as e investigadores/as de la Universidad Nacional de Salta y pertenecientes al Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN).

Una vez realizado el dossier de validación de los instrumentos de recopilación de datos de esta investigación (tabla de análisis documental de contenido, guion de entrevista, guion de grupo de discusión y cuestionario), lo enviamos por e-mail a las personas colaboradoras para validarlos.

En total, entre ambos contextos, fueron diez expertos/as en materia metodológica y de contenido que plasmaron diversos comentarios al respecto, así como nos rellenaron la siguiente rúbrica de valoración, que exponemos en la figura 21, posibilitándonos sugerencias y mejoras al respecto con la única finalidad de realizar un buen trabajo de campo.

Figura 21. Rúbrica para la valoración de los instrumentos por expertos/as.

A continuación, se presenta una escala de valoración de los instrumentos diseñados para la mencionada investigación. Por favor, valore las siguientes cuestiones teniendo en cuenta que:

1 es inadecuado; **2** adecuado y **3** muy adecuado

EN RELACIÓN A LA TABLA PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL				
1	Presentación y formato del instrumento es	1	2	3
2	La coherencia del instrumento es	1	2	3
3	La utilidad del instrumento es	1	2	3
4	La viabilidad del instrumento es	1	2	3
5	El instrumento cubre los objetivos propuestos para el estudio	1	2	3
	En caso negativo, indique en qué aspectos se puede mejorar			
7	Otras sugerencias:			

EN RELACIÓN A LA ENTREVISTA				
1	Presentación y formato del instrumento es	1	2	3
2	El número de preguntas es	1	2	3
3	El orden en el cual se han realizado las preguntas es	1	2	3
4	La semántica de las preguntas es	1	2	3
5	La coherencia del instrumento es	1	2	3
6	El instrumento cubre los objetivos propuestos para el estudio	1	2	3
	En caso negativo, indique en qué aspectos se puede mejorar			
7	Otras sugerencias:			
EN RELACIÓN AL CUESTIONARIO				
1	Presentación y formato del instrumento	1	2	3
2	El número de preguntas es	1	2	3
3	El orden en el cual se han realizado las preguntas es	1	2	3
4	La tipología utilizada para las preguntas es	1	2	3
5	Los temas tratados son	1	2	3
6	El instrumento cubre los objetivos propuestos para el estudio	1	2	3
	En caso negativo, indique en qué aspectos se puede mejorar			
7	Otras sugerencias:			
EN RELACIÓN AL GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN				
1	Presentación y formato del instrumento es	1	2	3
2	El número de preguntas es	1	2	3
3	El orden en el cual se han realizado las preguntas es	1	2	3
4	La semántica de las preguntas es	1	2	3
5	La coherencia del instrumento es	1	2	3
6	El instrumento cubre los objetivos propuestos para el estudio	1	2	3
	En caso negativo, indique en qué aspectos se puede mejorar			
7	Otras sugerencias:			

Fuente: elaboración propia.

Con esta rúbrica, pretendíamos concretar la adecuación de los instrumentos en base a la presentación, el formato, el contenido y formulación de las preguntas, al número de preguntas, la coherencia, orden y semántica, y, sobre todo, si con ellos cubríamos los objetivos de nuestra investigación.

Ante esto, queremos apuntar que las devoluciones, en su mayoría, fueron muy positivas tanto para la investigación en sí como para el propio aprendizaje de la investigadora a la hora de mejorar los instrumentos de recogida de datos a nivel cualitativo y cuantitativo.

Algunas de las sugerencias realizadas giraban en torno a mejoras en diversos ajustes de formato y revisión gramatical, en la formulación de ciertas preguntas, en el tratamiento de usted en diferentes preguntas y en la extensión del cuestionario. Así, una vez realizadas todas las modificaciones y revisado de nuevo todos los

instrumentos, podemos decir que llegamos a desarrollar unos instrumentos acordes a los objetivos propuestos en este estudio.

Destacamos también que en la puesta en marcha de todos los instrumentos plasmamos los objetivos de los mismos y el tratamiento otorgado a la información obtenida según la legislación vigente sobre protección de datos en ambos contextos. Además, apuntamos que esta investigación ha sido revisada por el Comité Ético del proyecto de investigación internacional Gendercit PIRSES-GA-2013-318960, en el que la doctoranda es investigadora a tiempo completo, y gracias al cual se ha podido realizar esa tesis doctoral en el contexto salteño.

Además, con anterioridad a la realización de las entrevistas, solicitamos a todos los participantes (miembros de los equipos directivos) el consentimiento y autorización para la grabación, para facilitarnos el análisis de datos y transcripción de las mismas.

Una vez explicado el proceso de validación de los instrumentos, queremos hacer hincapié en la validación referente a la ficha para el análisis de contenido de los proyectos educativos de centro, también considerado un instrumento de recogida de datos.

La finalidad de esta ficha⁵¹ es recabar información específica de cada centro escolar estudiado para luego poder unificar toda la información y facilitarnos la organización, codificación e interpretación de los datos obtenidos según los objetivos planteados. En el apartado de instrumentos de recogida de información abordaremos, en profundidad, todas las dimensiones de conocimiento que posee la ficha de análisis de contenido.

5. b.- Simulación de la Entrevista.

Por simulación entendemos aquella alteración aparente de la causa, la índole o el objeto verdadero de un acto (23ª Edición RAE, 2014). La realización de esta estrategia, además de la revisión por expertos/as, nos garantiza la fiabilidad de los resultados de nuestra investigación, puesto que con ella pretendemos simular la realidad de la puesta en marcha de una técnica, en este caso, la entrevista realizada a un miembro

⁵¹ La presente ficha de contenido nace como una variante del instrumento de análisis de contenido y recopilación de información de centros escolares diseñado y utilizado por la misma investigadora para una investigación titulada *“Inclusión de la Alumna Gitana en los Centros de Educación Primaria. Estudio de Caso en la ciudad de Sevilla”* en el marco del proyecto de investigación internacional GENDERCIT (PIRSES-GA-2012-318960) coordinado por la Universidad Pablo de Olavide y en el que colaboran la organización de Movimiento para la Paz, el Desarme y la Libertad (MPDL) y los siguientes centros educativos: CEIP San José Obrero, CEIP Menéndez Pidal, CEIP Andalucía y CEIP Poeta Rafael Alberti.

del equipo directivo de cada centro educativo seleccionado, para empatizar tanto con la técnica como con el contenido de la misma. Pues según Calduch (2003), en su trabajo sobre métodos y técnicas de investigación, la finalidad de la simulación es obtener toda la información posible de la técnica para alcanzar su mayor grado de utilidad, tanto en la teoría como en la práctica.

Nuestra simulación de la entrevista se realizó a una experta en diversidad cultural, interculturalidad y género en el ámbito socioeducativo de la Universidad Pablo de Olavide, quien nos aportaba sugerencias en la medida que realizábamos las preguntas. Entre las mejoras destacamos: la estructuración de los bloques temáticos con la idea de darle orden, a la vez que lógica y coherencia a la entrevista; la formulación de algunas preguntas sobre diversidad cultural, interculturalidad y propuestas de acciones interculturales con perspectiva de género con el objetivo de que fueran entendidas por todos los sujetos. Y, por último, nos sugirió varias aportaciones en cuestiones sobre la práctica docente diaria en base a la interculturalidad con perspectiva de género.

3.7.3. a.2.- La confidencialidad.

Partiendo de la responsabilidad y ética en el anonimato, notoriamente, esta investigación corresponde con la confidencialidad adecuada en función a las personas con las que hemos trabajado.

El anonimato significa que la información recopilada y los resultados obtenidos no pueden vincularse con nombres (Salkind, 1999). Ante esta premisa de la confidencialidad, en esta investigación, sólo haremos referencia a los nombres de los centros educativos de infantil y primaria analizados, sin dar los nombres de los participantes en la acción de las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión realizados.

Con respecto a los sujetos, estos han participado sin coacción, es decir, de forma voluntaria y motivada, dándonos el consentimiento para poder realizar esta investigación en los centros educativos seleccionados. Esto hace que se desarrolle un nivel ético ajustado a la información y a los resultados obtenidos de todos los participantes y, en general, de esta investigación.

Es más, en la elaboración de los instrumentos tampoco se les pide a los sujetos su nombre y apellidos, quedando de esta forma totalmente en el anonimato la información que nos ofrecen. Sólo, nos centraremos en el perfil académico y/o profesional de los sujetos, que es lo que nos interesa y nos concierne para este estudio de caso múltiple.

Además, el anonimato en relación al cuestionario realizado al profesorado de los centros educativos permite que haya un grado alto de sinceridad en sus respuestas, evitando así el sesgo de información y contestaciones engañosas por incomodidad señalando la opción más políticamente correcta.

3.7.3. a.3.- La categorización predefinida antes del trabajo de campo.

Antes de ejecutar el trabajo de campo, como estrategia para organizar toda la información diseñamos un sistema categorial en función a los objetivos de esta investigación, las categorías a estudiar y a los sujetos de la acción, cuya finalidad es el diseño de todos los instrumentos de recogida de datos de esta investigación. Pero antes, exponemos varias ideas a considerar en este apartado.

En esta investigación consideramos que toda aplicación de técnicas de recogida de datos debe contener un sistema de registro de toda la información (sistema categorial) que se quiere obtener, es decir, a través de qué códigos representamos la realidad teniendo presente que cada uno de ellos sirve para distintos propósitos y produce diferentes descripciones (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

A tenor de lo expuesto, en este apartado queremos delimitar el sistema de registro de información fundamental utilizado en esta investigación en concordancia con las diferentes técnicas aplicadas a nivel cualitativo y cuantitativo. Es decir, hemos diseñado un único sistema categorial para todas las técnicas de recogida de datos cuantitativos y cualitativos, siendo el que se presenta en la figura 24. Definición de la categorización del sistema.

El sistema categorial constituye el elemento básico y fundamental de medida en esta investigación de corte mixto, pero con más profundización en lo cualitativo. Puesto que como no existe ninguna situación que podamos considerar estándar en investigaciones en Ciencias Sociales, se requiere la construcción de una estructura-guion que dé soporte a aquello que consideramos relevante extraer y/o medir de acuerdo a nuestros objetivos (Arnau, Anguera y Gómez, 1990).

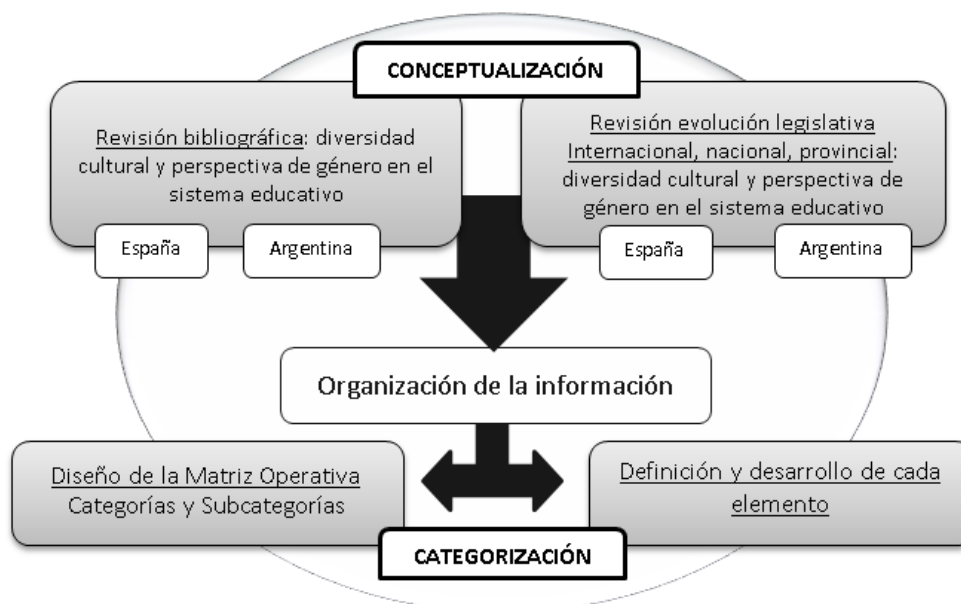
La creación de nuestro sistema categorial ha requerido diferentes procesos constantes de identificación, selección y reagrupamiento de elementos aislados, de tal forma que, conforme se ha ido avanzando en su construcción, hemos ido reagrupando esa información más débil conceptualmente dentro categorías más generales y estables, así asociábamos diferentes aspectos por similitud (Torres, 2006).

En esta ardua etapa de construcción se implican dos procesos diferentes a nivel funcional, pero considerados de forma complementaria y unitaria. Hablamos de la conceptualización y la categorización, como se indica en la figura 22.

Así para construir los instrumentos de recogida de datos, previamente, teníamos que conocer el contenido referente al objeto a estudiar. Esta información fue necesaria desde el inicio de la investigación, por lo que se realizó una minuciosa revisión bibliográfica y legislativa de las temáticas, como se puede leer en el apartado teórico y marco legislativo de esta investigación: diversidad cultural y perspectiva de género en el sistema educativo (análisis de contenido) en ambos contextos objeto de estudio (véase apartado 1.1 justificación de la investigación, apartado 2.1 marco teórico y apartado 2.2 marco legislativo). Todos los datos obtenidos y consultados deben complementarse, lo cual supone reflexionar sobre el procedimiento a seguir en la organización y distribución de los elementos necesarios en la investigación (Torres, 2006).

Con tal finalidad se elaboró un sistema categorial donde se presentan de forma organizada todas las categorías, junto con sus subcategorías e indicadores de información, así como su definición. Pero antes presentamos en la siguiente figura el mapa conceptual del proceso de construcción de nuestro sistema categorial.

Figura 22. Pautas en la elaboración del sistema categorial.



Fuente: elaboración propia.

Considerando las categorías como conceptualización teórica y entendiendo las subcategorías como una representación de las categorías (González, 2003), es decir

como elementos de medición, configuramos nuestro sistema categorial teniendo en cuenta, además, los indicadores de información, que queremos recopilar con el diseño y elaboración de los diferentes instrumentos de recogida de datos, tal y como se expone en la siguiente figura 24. Definición de la categorización del sistema.

Figura 23. Composición de la matriz operativa en categorías y subcategorías

CATEGORÍAS (CA)	SUBCATEGORÍAS
Diversidad Cultural (CA1DC)	CA1.1.- Conocimiento CA1.2.- Comprensión CA1.3.- Opinión
Perspectiva de género (CA2PG)	CA2.1.- Conocimiento CA2.2.- Comprensión CA2.3.- Opinión
Acciones interculturales y de género (CA3AIPG)	CA3.1.- Conocimiento CA3.2.- Comprensión CA3.3.- Opinión
Propuestas de mejora intercultural con perspectiva de género (CA4PM)	CA4.1.- Opinión CA4.2.- Valoración

Fuente: elaboración propia.

Cada una de las categorías se representa por diferentes subcategorías, a su vez en indicadores de información y fuentes de información, que se corresponden con la categorización de la información a recopilar y con los niveles de organización de la información sobre la que queremos hacer inferencia en función de los objetivos planteados en esta investigación. En el apartado de análisis, descripción e interpretación de los datos, profundizaremos en lo que supone este sistema categorial, una vez realizado el trabajo de campo, es decir, una vez obtenido los datos (véase capítulo 4 y 5).

A nivel documental, en los proyectos educativos de los centros escolares seleccionados, los indicadores que consideramos son, por una parte, la actualización del documento, el uso del lenguaje no sexista, la estructura de la información y el contenido y los objetivos de la normativa escolar. Por otra parte, la consideración y las acciones que se recogen en la normativa escolar relacionada solo con la diversidad cultural y la perspectiva de género (CA1 y CA2).

Con respecto recopilación de datos por parte de los sujetos como fuentes de información, presentamos una tabla con la definición de las diferentes categorías de estudio, según las subcategorías establecidas y los indicadores determinados.

Figura 24. Definición de la categorización del sistema.

SISTEMA CATEGORIAL				
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	FUENTES	DEFINICIÓN
Diversidad cultural (CA1)	CA1.1. Conocimiento	a.- Concepto de diversidad cultural b.- Conocimiento si está presente la diversidad cultural en la normativa escolar c.- Acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la diversidad cultural	a.-Equipo directivo b.-Profesorado c.-Comunidad educativa	Establecer el grado de conocimiento que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre la diversidad cultural en el centro escolar.
	CA1.2. Comprensión	d.- Conocimiento que se considera que tiene el profesorado sobre la diversidad cultural e.- Preocupación que se considera que tiene el profesorado y las familias sobre la diversidad cultural f.- Incorporación de profesionales específicos para trabajar la diversidad cultural	a.-Equipo directivo b.-Profesorado c.-Comunidad educativa	Determinar el nivel de comprensión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre la diversidad cultural en el centro escolar.
	CA1.3. Opinión	g.- Dificultades y ventajas a la hora de trabajar la diversidad cultural h.- Consideración de buena práctica para trabajar la diversidad cultural	a.-Equipo directivo b.-Profesorado c.-Comunidad educativa	Conocer la opinión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre la diversidad cultural en el centro escolar
Perspectiva de género (CA2)	CA2.1. Conocimiento	a.- Concepto de perspectiva de género b.- Conocimiento si está presente la perspectiva de género en la normativa escolar c.- Acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la perspectiva de género.	a.-Equipo directivo b.-Profesorado c.-Comunidad educativa	Establecer el grado de conocimiento que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre la perspectiva de género en el centro escolar
	CA2.2. Comprensión	d.- Conocimiento que se considera que tiene el profesorado sobre la perspectiva de género e.- Preocupación que se considera que tiene el	a.-Equipo directivo b.-Profesorado c.-Comunidad educativa	Determinar el nivel de comprensión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre la perspectiva de género en el centro escolar

	CA2.3. Opinión	profesorado y las familias sobre la perspectiva de género f.- Incorporación de profesionales específicos para trabajar la perspectiva de género g.- Dificultades y ventajas a la hora de trabajar la perspectiva de género	a.-Equipo directivo b.-Profesorado c.-Comunidad educativa	Conocer la opinión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre la perspectiva de género en el centro escolar
Acciones interculturales y de Género (CA3)	CA3.1. -Conocimiento	a.- Concepto de interculturalidad y perspectiva de género b.- Acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género	a.-Equipo directivo b.-Profesorado c.-Comunidad educativa	Establecer el grado de conocimiento que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre las diferentes acciones interculturales y de género que se llevan a cabo en el centro escolar
	CA3.2. -Comprensión	c.- Uso de materiales didácticos para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género d.- Incorporación de profesionales socioeducativos para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar	a.-Equipo directivo b.-Profesorado c.-Comunidad educativa	Determinar el nivel de comprensión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre las diferentes acciones interculturales y de género que se llevan a cabo en el centro escolar
	CA3.3. -Opinión		a.-Equipo directivo b.-Profesorado c.-Comunidad educativa	Conocer la opinión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre las diferentes acciones interculturales y de género que se llevan a cabo en el centro escolar
Propuestas de mejora interculturales con perspectiva de género (CA4)	CA4.1. -Opinión	a.-. Mejoras para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar b.- Expectativas sobre intervenciones socioeducativas centradas en interculturalidad con perspectiva de género	a.-Equipo directivo b.-Profesorado c.-Comunidad educativa	Conocer la opinión sobre las necesidades que manifiestan el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa para mejorar acciones para la atención a la diversidad cultural y el género en el centro escolar, según los indicadores planteados
	CA4.2. -Valoración	c.- Participación de la comunidad educativa, especialmente, de las familias del alumnado.	a.-Equipo directivo b.-Profesorado c.-Comunidad educativa	Conocer el grado de valoración que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados y en la implementación de acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar

Fuente: elaboración propia.

3.7.3. a.4.- Evaluación de procesos previa al trabajo de campo.

Atendiendo al diseño de esta investigación, de corte evaluativo en función a la sistematización de las fases seguidas, exponemos rigurosamente todos los elementos de la evaluación de procesos⁵² constante en relación a la metodología que hemos llevado a cabo para esta investigación. Dicho lo cual, podemos expresar que esta investigación se ha configurado a partir de arduas evaluaciones por procesos centradas en reflexiones y toma de decisiones por parte de la investigadora como proceso de retroalimentación⁵³ continua. Así, al referirnos a la evaluación en una investigación tenemos que tener claro que es una estrategia compleja, que sigue un proceso sistemático (Escudero, 2003; Maxcy, 2003) y que aborda el análisis de gran cantidad de información (cualitativa o cuantitativa) desde diferentes perspectivas, apoyándose en metodologías de investigación múltiples y flexibles (en Escudero, 2009;), como es el caso de nuestra investigación.

Con respecto al método y a la metodología optada para esta investigación, el estudio de caso con metodología mixta, descrito en el apartado 3.6 y 3.7, respectivamente, la evaluación de procesos planteada como estrategia de investigación pre y post supone la profundización en el objeto de estudio. Nos basamos para ello en la idea de Stake (2006, 75) cuando expone que “ningún modelo o enfoque funciona automáticamente encendiendo el control de cruce: ha de ser pensado y repensado continuamente”. Con esta idea enlazamos el siguiente planteamiento que realiza la misma autoría referido a la evaluación comprensiva o respondiente, a la que con esta investigación denominamos evaluación de procesos como proceso de retroalimentación continua.

[...] la evaluación comprensiva es una actitud más que un modelo o una receta [...] un modo de búsqueda y de documentar la calidad de un programa. En ella se emplea tanto la medición basada en criterios como la interpretación. El rasgo esencial de este enfoque es la comprensividad de cuestiones o problemas clave [...] (Stake 2006, 141 -144).

⁵² Consideramos pertinente apuntar que por evaluación de procesos no nos referimos al método de investigación evaluativa, ya que no es la finalidad de nuestra investigación. Pero sí, aclarar que nos referimos con esta terminología a los diferentes momentos de reflexión y toma de decisiones a lo largo del desarrollo de esta investigación en lo que se ha sometido la doctoranda. Para ello usamos el término de retroalimentación, como evaluación de procesos constante y continua, que nos posibilita reflexionar sobre lo que estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo, en términos de nuevos retos, progreso, elementos mejorables... Aunque, somos consciente que “todo en esta vida es mejorable”.

⁵³ Este término no forma parte del diccionario de la Real Academia Española (RAE), sin embargo, sí aparece un concepto que suele emplearse de forma equivalente: realimentación, utilizado para nombrar el regreso de una parte de la salida de un sistema o circuito a su propia entrada. Por su parte Ramírez Navarro (2011, en Giráldez-Pérez y Ugía-Cabrera, 2016), en el ámbito formativo, plantea la retroalimentación orientada al conocimiento de los procesos, más que del producto, de tal forma que se considera más relevante el proceso de conocer cómo llegar al resultado de un problema o cuestión, que de saber si el resultado de un problema es correcto.

Pero, la parte que nos interesa de la obra de este autor relacionada con dicha terminología, para asentar las bases de esta estrategia en esta investigación, es la que se refiere a cuando se comienza a emplear con enfoque mixto, con gran presencia de la parte cualitativa, por medio de estudios de caso⁵⁴. Es decir, la aplicación de la evaluación comprensiva o respondiente en los estudios de caso.

En relación a la finalidad esencial de esta investigación Escudero (2016, 2) expone que la evaluación en investigación social y educativa es una estrategia obligada para tomar decisiones, por un lado, por la “necesidad de analizar, valorar y mejorar las políticas, acciones, planes, programas, instituciones y sistemas en las que se apoyan las sociedades modernas para desarrollarse y mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos”, y por otro lado, para “sugerir acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como planificación, mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, (...)” (Escudero, 2006, 271). En nuestro caso, mejorar la calidad de la enseñanza para todas y todas en los centros escolares en base a una educación intercultural-inclusiva con perspectiva de género.

Para ello, según la misma autoría, tendremos que tener en consideración una serie de principios ético-científicos reguladores de la evaluación (Escudero, 2011). Estos son: principio de utilidad, de factibilidad, de legitimidad y de precisión científica.

Esta autoría se refiere a cada uno de ellos siguiendo el orden expuesto, porque actúan como condición previa para la siguiente. Es decir, cuando nos planteamos un proceso evaluativo, la condición primera es la utilidad, o sea, que sea útil, esto es que tenga sentido llevarlo a la práctica para mejorar una realidad tras tomar ciertas decisiones sumatorias, sino no tiene sentido plantearlo. Una vez garantizada la utilidad de la evaluación, analizamos si es viable para, posteriormente, pasar a la legitimidad. En este sentido, la evaluación en investigación social y educativa, mantiene un rigor científico siguiendo los principios y metodologías más apropiadas para realizar una evaluación (Escudero, 2011), en nuestro caso una evaluación de procesos como estrategia de nuestra investigación.

Es el momento de identificar los diferentes procesos de evaluación llevados a cabo durante el planteamiento y desarrollo de esta investigación, a través de la reflexión y la toma de decisiones para mejorar el estudio y alcanzar los objetivos principales del mismo. Así, por nuestra parte, exponemos la evaluación llevada a cabo:

- En el planteamiento justificativo de la investigación en relación a determinar los tres bloques como eje argumental.

⁵⁴ Léase para más información la obra *The art of case research*: traducida como “*El arte de la investigación de casos*” de Stake, 1995.

- En el ajuste teórico y, sobre todo, legislativo a la hora de establecer qué leyes son las que amparan esta investigación.
- En la validación de los instrumentos de recogida de datos, incorporando las distintas apreciaciones dadas por los/as expertos/as para la mejora de los mismos en su aplicación.
- En la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos en base a las realidades analizadas y limitaciones encontradas.
- En el establecimiento del sistema categorial inicial y definitivo para esta investigación.
- En la selección de la muestra en función a la titularidad de los centros escolares, así como en los demás criterios muestrales.
- En el análisis, descripción e interpretación de los datos, así como en las conclusiones finales, como las dos etapas donde ha reinado la evaluación con la única visión de conseguir los objetivos generales de esta investigación, por un lado, establecer propuestas de mejoras en acciones socioeducativas para con los centros escolares y, por otro lado, favorecer una educación de calidad para toda la comunidad educativa basada en la interculturalidad con perspectiva de género.

3.7.3. b) Estrategias para el análisis de la información.

En este apartado las estrategias consideradas post son las que hemos utilizados para el análisis de la realidad, una vez recogidos todos los datos pertinentes para esta investigación. Es decir, constituye la etapa después de realizar todo el trabajo de campo, durante el procesamiento de datos y la elaboración del producto final.

Identificamos en esta etapa para el análisis de datos las siguientes estrategias que ha tomado a bien la investigadora: el ajuste del sistema categorial con su proceso de codificación de datos, la triangulación, la comparación y evaluación de procesos en cuanto al producto.

3.7.3. b.1.- Ajuste del sistema categorial.

Tras un proceso de conceptualización y categorización inicial, avanzamos en el ajuste del sistema categorial inicial con respecto a los objetivos de nuestra investigación, concretamente al primer objetivo general de la investigación, (véase figura 25) y al análisis de los mismos (codificación en los datos cualitativos), tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo.

Una vez establecidas las relaciones entre los distintos niveles de concreción de la información a obtener, se tenían todas las premisas a considerar en dos de los

instrumentos de recogida de datos: la entrevista y el grupo de discusión. Es decir, desarrollamos un único sistema categorial para los instrumentos cualitativos de esta investigación, a excepción de la tabla de análisis de contenido de los proyectos educativos en la que el análisis se ha realizado de forma no frecuencial y por extracción de términos (véase apartado 3.8. c Herramientas de análisis de la información y 3.8.1 Análisis documental) y el análisis de las encuestas que se ha llevado a cabo a través del programa informático SPSS (véase apartado véase apartado 3.8. c Herramientas de análisis de la información y 3.8.5 Encuesta)

Para formular sus enunciados se ha recurrido a la descripción de las cuestiones que serían necesarias en cada uno de los elementos, para, a partir de ellas, desarrollar los protocolos de recogida de información en cada una de las técnicas usadas a nivel cualitativo. Es decir, una vez que hemos ajustado nuestro sistema categorial inicial en base a los objetivos de nuestra investigación y en función de los instrumentos de recogida de datos, pasamos a realizar todo el trabajo de campo en ambos contextos de estudio.

Como se puede observar en la figura 25, presentamos la relación de la consecución de nuestros objetivos de acuerdo a la información que queremos recopilar a partir de las categorías y subcategorías establecidas previamente (véase figura 24. Definición de la categorización del sistema).

En este sentido, una vez que registremos, organizamos, y sistematicemos toda la información en base a las categorías y subcategorías, teniendo en cuenta, además, los indicadores marcados, así como las fuentes de información clave, podremos decir que hemos logrado cubrir los propósitos de esta investigación.

Queremos recordar en este punto de la investigación, que la recogida de la información constituye el primer objetivo general con sus objetivos específicos, ya que el segundo objetivo general que nos planteamos en esta investigación va en línea de al planteamiento de propuestas de mejora en acciones para la interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares seleccionados por contexto de estudio, así como su transferencia a entidades implicadas en el ámbito educativo. Por ello, la relación de nuestro sistema categorial solo se centra en nuestro primer objetivo general.

Figura 25. Relación del Sistema Categorical con los objetivos de la investigación.

SISTEMA CATEGORIAL			
Definición del objetivo general	Definición de objetivos específicos	CA	Categorías y Subcategorías
(Obj.G1) Analizar qué enfoque de atención y gestión a la diversidad cultural y al género se da en los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta en base al conocimiento que poseen los/as agentes implicados y las actuaciones desarrolladas.	(Obj.E1) Identificar el tratamiento otorgado a la diversidad cultural y perspectiva de género desde el equipo directivo y el profesorado de los centros escolares seleccionados.	CA1 CA2	1.1.- Conocimiento a) Dirección 1.1.- Conocimiento b) Profesorado 1.2.- Comprensión a) Dirección 1.2.- Comprensión b) Profesorado 1.3.- Opinión a) Dirección 2.3.- Opinión b) Profesorado 2.1.- Conocimiento a) Dirección 2.1.- Conocimiento b) Profesorado 2.2.- Comprensión a) Dirección 2.2.- Comprensión b) Profesorado 2.3.- Opinión a) Dirección 2.3.- Opinión b) Profesorado
	(Obj.E2) Examinar las actuaciones para gestionar la diversidad cultural y la perspectiva de género desarrolladas en los centros escolares seleccionados.	CA3	3.1.- Conocimiento a) Dirección 3.1.- Conocimiento b) Profesorado 3.1.- Conocimiento c) Comunidad 3.2.- Comprensión a) Dirección 3.2.- Comprensión b) Profesorado 3.3.- Comprensión c) Comunidad 3.3.- Opinión a) Dirección 3.3.- Opinión b) Profesorado 3.3.- Opinión c) Comunidad
	(Obj.E4) Conocer el nivel de formación que los/as profesionales ⁵⁵ presentan ante la diversidad cultural y el género en los centros escolares seleccionados.	CA1 CA2 CA3 CA4	1.1.- Conocimiento a) Dirección 1.1.- Conocimiento b) Profesorado 1.2.- Comprensión a) Dirección 1.2.- Comprensión b) Profesorado 2.1.- Conocimiento a) Dirección 2.1.- Conocimiento b) Profesorado 2.2.- Comprensión a) Dirección 2.2.- Comprensión b) Profesorado 3.1.- Conocimiento a) Dirección 3.1.- Conocimiento b) Profesorado 3.2.- Comprensión a) Dirección 3.2.- Comprensión b) Profesorado 4.1.- Opinión a) Dirección 4.1.- Opinión b) Profesorado 4.1.- Opinión c) Comunidad
	(Obj.E5) Profundizar sobre el rol que ocupa la Comunidad Educativa de los centros escolares seleccionados en cuanto a la participación e intervención de las familias y otros/as agentes externos/as.	CA4	4.1.- Opinión a) Dirección 4.1.- Opinión b) Profesorado 4.1.- Opinión c) Comunidad 4.2.- Valoración a) Dirección 4.2.- Valoración b) Profesorado 4.3.- Valoración c) Comunidad

Fuente: elaboración propia.

⁵⁵ En este momento nos referimos a profesionales contratados/as por el centro escolar, asegurando sólo el personal del equipo directivo y al profesorado.

3.7.3. b.2.- La codificación.

Esta estrategia de análisis de los datos cualitativos, recogidos de las entrevistas a las direcciones escolares y de los grupos de discusión a las comunidades educativas, la situamos dentro del sistema categorial para dar significado a cada una de las categorías y subcategorías previamente determinadas para procesar la información, una vez recolectada, transcrita y ordenada.

Como finalidad principal de todo el análisis cualitativo de esta investigación, destacamos simplificar y encontrarle sentido a toda la complejidad contenida en las transcripciones de las entrevistas y los grupos de discusión. Para ello hemos utilizado un proceso de codificación que permite desarrollar una clasificación manejable de la información obtenido según el sistema categorial (Fernández Núñez, 2006).

[...] La codificación es el corazón y el alma del análisis de textos enteros” (Ryan Bernard, 2003, 274). La codificación fuerza al investigador a hacer juicios acerca del significado de bloques contiguos de texto y permite eliminar el caos y la confusión que habría sin algún sistema de clasificación. Esto implica un trabajo intelectual y mecánico que permita codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías. Esto significa analizar el contenido central de las entrevistas, observaciones u otros documentos para determinar qué es significativo, y a partir de allí reconocer patrones en esos datos cualitativos y transformar esos patrones en categorías significativas y temas (Patton, 2002 en Fernández Núñez, 2006, 4 y 5).

En este sentido, consideramos la codificación como una estrategia concluyente para comprobar la eficacia del sistema categorial establecido, así como para los resultados que tras su aplicación obtengamos. De ahí la necesidad que hemos tenido de definirlo y clarificarlo con bastante minuciosidad.

Figura 26. Codificación del Sistema Categorical.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DEFINICIÓN	CODIFICACIÓN	
Diversidad cultural (CA1)	1.1.-Conocimiento de a, b y c	a.- Concepto de diversidad cultural b.- Conocimiento si está presente la diversidad cultural en la normativa escolar	Establecer el grado de conocimiento que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre la diversidad cultural en el centro escolar	NIVEL ALTO	NIVEL BAJO
	1.2.-Comprensión de a, b y c	c.- Acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la diversidad cultural d.- Conocimiento que se considera que tiene el profesorado sobre la diversidad cultural	Determinar el nivel de comprensión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre la diversidad cultural en el centro escolar	NIVEL ALTO	NIVEL BAJO
	1.3.-Opinión de a, b y c	e.- Preocupación que se considera que tiene el profesorado y las familias sobre la diversidad cultural f.- Incorporación de profesionales específicos para trabajar la diversidad cultural g.- Dificultades y ventajas a la hora de trabajar la diversidad cultural h.- Consideración de buena práctica para trabajar la diversidad cultural	Conocer la opinión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre la diversidad cultural en el centro escolar	POSITIVA	NEGATIVA
Perspectiva de género (CA2)	2.1.- Conocimiento de a, b y c	a.- Concepto de perspectiva de género b.- Conocimiento si está presente la perspectiva de género en la normativa escolar	Establecer el grado de conocimiento que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre la perspectiva de género en el centro escolar	NIVEL ALTO	NIVEL BAJO
	2.2.-Comprensión de a, b y c	c.- Acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la perspectiva de género. d.- Conocimiento que se considera que tiene el profesorado sobre la perspectiva de género	Determinar el nivel de comprensión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre la perspectiva de género en el centro escolar	NIVEL ALTO	NIVEL BAJO
	2.3.-Opinión de a, b y c	e.- Preocupación que se considera que tiene el profesorado y las familias sobre la perspectiva de género f.- Incorporación de profesionales específicos para trabajar la perspectiva de género g.- Dificultades y ventajas a la hora de trabajar la perspectiva de género	Conocer la opinión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre la perspectiva de género en el centro escolar	POSITIVA	NEGATIVA

Acciones interculturales y de Género (CA3)	3.1.- Conocimiento de a, b y c	a.- Concepto de interculturalidad y perspectiva de género b.- Acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género	Establecer el grado de conocimiento que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre las diferentes acciones interculturales y de género que se llevan a cabo en el centro escolar	NIVEL ALTO	NIVEL BAJO
	3.2.-Comprensión de a, b y c	c.- Uso de materiales didácticos para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género d.- Incorporación de profesionales socioeducativos para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar	Determinar el nivel de comprensión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre las diferentes acciones interculturales y de género que se llevan a cabo en el centro escolar	NIVEL ALTO	NIVEL BAJO
	3.3.-Opinión de a, b y c		Conocer la opinión que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados sobre las diferentes acciones interculturales y de género que se llevan a cabo en el centro escolar	POSITIVA	NEGATIVA
Propuestas de mejora interculturales con perspectiva de género (CA4)	4.1.-Opinión de a, b y c	a.-. Mejoras para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar b.- Expectativas sobre intervenciones socioeducativas centradas en interculturalidad con perspectiva de género	Conocer la opinión sobre las necesidades que manifiestan el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa para mejorar acciones para la atención a la diversidad cultural y el género en el centro escolar, según los indicadores planteados	FAVORABLE	NO FAVORABLE
	4.2.-Valoración de a, b y c	c.- Participación de la comunidad educativa, especialmente, de las familias del alumnado.	Conocer el grado de valoración que tiene el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa según los indicadores planteados y en la implementación de acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar	POSITIVA	NEGATIVA

Nota: Fuentes de información a) Equipo directivo; b) Profesorado; c) Comunidad educativa
Fuente: elaboración propia.

La fiabilidad de los resultados cualitativos proviene de la certeza de que los datos se han obtenido con independencia del suceso, instrumento o personas que lo codifiquen. Por ello Krippendorff (1990) señala que para obtener datos fiables es necesario que existan, como mínimo, dos codificadores, que describan de forma independiente un conjunto de unidades de registro. En nuestro caso, como se refleja en la figura 26, acordamos dos niveles de codificación por categoría y subcategoría definida a partir de cada dimensión.

3.7.3. b.3.- La triangulación.

Triangulación es el nombre asignado al proceso de combinación de distintas técnicas de indagación, recogida y verificación de datos para lograr resultados que contribuyan al desarrollo del conocimiento en un determinado ámbito de estudio. Este proceso de combinación de técnicas se lleva a cabo para comparar datos, contrastar distintos enfoques, comparar teorías y contextos, etc. (Navarro, 2011). De ahí, que la metodología de nuestro estudio de caso múltiple sea mixta (cualitativa y cuantitativa) en base a las técnicas e instrumentos de recogida de datos (Aguilar y Barroso, 2015).

La triangulación es la estrategia de validación de datos más utilizada y conocida en investigaciones sociales. En Álvarez y San Fabián (2012) se toma la triangulación como relación entre las diferentes perspectivas de los agentes implicados en el estudio, incluido en este caso a la investigadora. Arias (2000) planteaba que la finalidad básica de esta estrategia es controlar el sesgo de toda la información e incrementar la validez de los resultados.

Según Aguilar y Barroso (2015) existe una amplia posibilidad de realizar una triangulación, destacando la siguiente clasificación: triangulación de datos, triangulación de investigador/a, triangulación teórica, triangulación metodológica y triangulación múltiple. Dentro de la triangulación de datos, esta misma autoría destaca: la triangulación temporal, la especial y la personal. Y en la triangulación metodológica desataca tres tipos: la intramétodos, entre métodos y la múltiple.

Teniendo en cuenta la clasificación presentada, con respecto al contexto y a los sujetos, optamos para nuestra investigación el empleo de la triangulación de datos espacial y personal, es decir, usamos diferentes estrategias y fuentes de información para recoger datos y contrastarlos. Por una parte, espacial porque recabamos datos en diferentes contextos para comparar semejanzas y diferencias, y, por otra parte, personal porque recabamos información con muestra de sujetos diferentes: un miembro del equipo directivo, miembros de la comunidad educativa y equipo docente (Aguilar y Barroso, 2015).

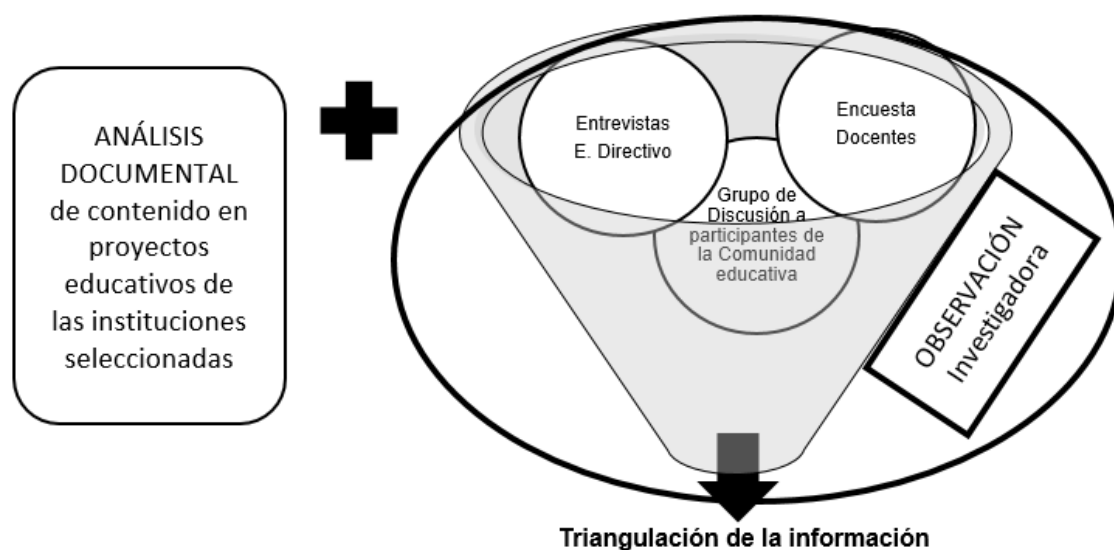
Además, considerando la aplicación de diferentes técnicas de investigación cualitativas y cuantitativa para recabar información y contrastar los datos, optamos por una triangulación entre métodos, donde combinamos metodología cualitativa (análisis documental para los proyectos educativos; entrevistas para un miembro del equipo directivo; grupos de discusión para la comunidades educativas, y observaciones de la investigadora durante la realización de las citadas técnicas) con metodología cuantitativa, las encuestas al profesorado. A partir de esta combinación, cotejamos la información obtenida por las técnicas cualitativas con la cuantitativa, para contrastar toda la información obtenida y, con ello, proporcionar resultados significativos (Aguilar y Barroso, 2015)

Según Cohen y Manion (1990), la base fundamental de esta estrategia es que parte de la idea de que cuando se contrasta una información desde diferentes metodologías de técnicas de recogida de datos, adquiere un mayor grado de validez. Exactamente, de igual manera, Oppermann (2000) expone que la triangulación se refiere a la variedad de enfoques e instrumentos de investigación que se usan en el campo de las Ciencias Sociales.

En definitiva, la triangulación consiste en contrastar informaciones a partir de diferentes fuentes, apoyándose en una doble lógica: 1) enriquece la información que se obtiene para el estudio y 2) controla la calidad en la interpretación de la misma al permitir múltiples lecturas que pueden corroborarse con otros sujetos e informantes y contrastarse empíricamente con otra información obtenida (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

Efectivamente, de acuerdo con lo mencionado, a continuación, presentamos la multiplicidad de técnicas utilizadas para el análisis de la realidad en los centros educativos de infantil y primaria de esta investigación, dando validez a la información obtenida en relación a las categorías de estudio y según los sujetos analizados en cada contexto de estudio.

Figura 27. Triangulación de las técnicas y sujetos de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

3.7.3. b.4.- La comparación.

Esta estrategia de análisis de la información, una vez recabados los datos, nos posibilita poder obtener conclusiones significativas a partir de las semejanzas y diferencias comparativas realizadas entre los centros escolares seleccionados de Sevilla y Salta, según el primer objetivo general y sus específicos marcados para esta investigación (véase apartado 3.5.1.- Mirada comparativa de la investigación).

En este sentido, de acuerdo con Llamazares (2009, citado en Pacheco-Méndez, 2016, 3), concebimos la comparación como “un proceso orientado a la explicación de fenómenos y procesos específicos a partir del conocimiento de la existencia de vínculos” (semejanzas y diferencias) entre los distintos parámetros e indicadores comparativos relevantes en esta investigación según el contexto de estudio que le dan sentido y significado a los resultados (véase apartado 3.5.1.- Mirada comparativa de la investigación). Desde a mirada comparativa, siguiendo a la misma autoría, la mirada comparativa de esta investigación sirve para esclarecer procesos socioculturales y educativos particulares dados en los centros escolares seleccionados a partir de la relación y comprobación de determinados nexos de unión.

La comparación en esta investigación se ha realizado en la justificación de la investigación, en el marco teórico y legislativo, así como en toda la información recopilada de los centros educativos seleccionados para realizar el trabajo de campo de ambos contextos de estudio. Sin embargo, hemos dedicado un capítulo íntegro a

detallar la comparativa de los centros escolares de Sevilla y Salta, en función a la categorías, subcategorías e indicadores comparativos de análisis de los datos obtenidos (véase capítulo 6).

En definitiva, en línea con Pacheco-Méndez (2016, 4), la comparación como estrategia metodológica en investigación en Ciencias Sociales, posibilita “dar cuenta de los profundos cambios sociales acontecidos, haciéndose cargo de la construcción de categorías de análisis portadoras de los múltiples implícitos provenientes de un entramado sociohistórico contrastante y cargado de significaciones”. En este sentido, en palabras de Boget (2001, en Pacheco-Méndez, 2016, 4), no “existen objetos o unidades de estudio que sean idénticos en contextos socio-históricos diferentes”.

3.7.3. b.5.- La evaluación del producto

De acuerdo con el significado de evaluación por procesos como estrategia de reflexión y toma de decisiones para proseguir con el estudio (véase apartado 3.7.3. a.4.- La evaluación de procesos previa al trabajo de campo), hacemos referencia en este punto a la evaluación en cuanto al producto, desde el momento que terminamos el trabajo de campo y el análisis del mismo, posibilitando la veracidad de la investigación de forma consistente.

Sin embargo, con la idea de aterrizar el carácter evaluativo de esta investigación y en este punto, consideramos hacer referencia a dos concepciones clásicas de lo que por evaluar entendemos. Según Mateo (2000, 21), la evaluación es un “proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención”, y, por otra parte, siguiendo a Torre et al. (2001, 44) “evaluar significa formular un juicio de valor sobre una realidad, e implica comunicar los resultados”.

En definitiva, abordamos la evaluación de procesos como retroalimentación continua, en este momento de la investigación y como estrategia post para el análisis de la realidad, en función a la consecución de los objetivos que nos marcamos con esta investigación, especialmente, al logro del segundo objetivo general (producto): la elaboración de un informe de las conclusiones extraídas del estudio para establecer indicadores de buenas prácticas interculturales con perspectiva de género, así como iniciar otras líneas de investigación que complementen la labor realizada. En suma, poder plantear una propuesta de mejora en acciones socioeducativas para con los centros escolares seleccionados y su posterior transferencia a las entidades implicadas en el ámbito escolar.

3.8.- Alcance de la información cualitativa y cuantitativa.

Es el momento ahora de describir una de las partes más importantes de este trabajo, el diseño y puesta en marcha de las técnicas e instrumentos para la recogida de información de los cuatro centros escolares, así como identificar cómo se ha llevado a cabo su análisis, de acuerdo a su tipología metodológica (cualitativas y cuantitativas).

Con la finalidad de conseguir una mayor claridad, hemos estructurado este apartado de la siguiente manera. Primero, hablaremos sobre qué significa técnicas de recogida de datos, instrumentos de recogida de datos y herramientas de análisis de datos. Varias terminologías que consideramos importante esclarecer metodológicamente. Y, en segundo lugar, respondemos a cómo hemos analizados los datos cuantitativos y cualitativos de esta investigación a grosso modo, puesto que en apartados posteriores identificamos este análisis según las técnicas de investigación utilizadas. Por último, vamos aterrizando nuestra investigación en función a cada técnica de investigación usada para la recogida de datos en esta investigación. Es decir, vamos describiendo cada técnica de investigación utilizada en función a los siguientes parámetros elegidos por la lógica de acontecimientos.

- A. Definición de la técnica y objetivo de la misma en esta investigación.
- B. Diseño del instrumento de recogida de datos para aplicar la técnica.
- C. Muestro y aplicación del instrumento: trabajo de campo de ambos contextos de estudio.
- D. Análisis de datos: ¿cómo se ha procesado los datos?

3.8. a.- Técnicas de recogida de información.

Las técnicas de recogida de datos son las vías de aplicación que la investigadora utiliza con el fin de obtener toda la información pertinente para esta investigación (De Lara y Ballesteros, 2007). En función a las técnicas aplicadas estaremos en una dimensión cuantitativa o cualitativa de la investigación, sin olvidarnos del carácter mixto de la misma. De esta forma, a nivel cualitativo hemos usado el análisis documental de contenido, la entrevista estructurada en profundidad y el grupo de discusión. Cuantitativamente, hemos llevado a cabo la encuesta.

3.8. b.- Instrumentos de recogida de información.

Son los medios (fichas, tablas, guiones, cuaderno...) diseñados en función de las técnicas utilizadas para recabar información relacionada con los objetivos de nuestra investigación. Con ellos se obtiene y organiza toda la información por dimensiones, en

nuestro caso, para después analizarla e interpretarla. En este sentido, los objetivos de nuestro estudio, relacionados entre sí, conforman la estructura básica de los instrumentos de recogida de información diseñados a partir de cuatro categorías fundamentales; diversidad cultural, perspectiva de género, acciones interculturales con perspectiva de género y propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares, y que hacen referencia, a su vez, a las subcategorías: conocimiento, entendimiento y opinión sobre 1) diversidad cultural, 2) perspectiva de género y 3) acciones interculturales con perspectiva de género en los centros escolares; y a la opinión y valoración para la dimensión 4) propuestas de mejora enfocadas hacia la interculturalidad con perspectiva de género en las escuelas.

A continuación, presentamos brevemente las técnicas con sus instrumentos elaborados para esta investigación. Independientemente del contexto, se han utilizados las mismas técnicas con sus instrumentos solo con algunas adaptaciones contextuales. Estos son:

- Para el análisis documental legislativo: una tabla documental de contenido diseñada para recoger toda la información normativa sobre dos de las categorías de estudio: la diversidad cultural y la perspectiva de género (véase apartado 2.2 Marco legislativo).
- Para el análisis documental de los proyectos educativos de cada caso escolar: ficha de análisis de contenido para recopilar información sobre qué se especifica en la normativa escolar acerca de dos de las categorías de estudio: diversidad cultural y perspectiva de género.
- Para las entrevistas en profundidad a un miembro del equipo directivo de cada caso escolar: un guion de preguntas estructuradas.
- Para los grupos de discusión realizados a miembros de la comunidad educativa de cada caso escolar: un guion de preguntas abiertas.
- Para las observaciones de las diferentes visitas a cada caso escolar y durante la realización de las entrevistas y los grupos de discusión: un diario de campo.
- Para las encuestas al equipo docente de cada caso escolar: un cuestionario.

3.8. c.- Herramientas de Análisis de la Información.

Las herramientas de análisis constituyen los procedimientos seguidos a la hora de tratar y analizar los datos con la finalidad de interpretarlos y extraer conclusiones. Las herramientas de análisis llevadas a cabo en esta investigación se dividen en dos en función de la metodología: cuantitativas y cualitativas.

3.8. c. 1.- Procesamiento de datos cuantitativos.

Comenzamos describiendo los datos cuantitativos para dar respuesta a los objetivos y enunciados de nuestra investigación. Para el tratamiento de datos cuantitativos, recogidos a partir de los cuestionarios realizados al equipo docente de los cuatros centros escolares, hemos utilizado un programa informático estadístico denominado SPSS (Versión 18).

Una vez introducidos los datos de todos los cuestionarios en la única plantilla de datos y variables diseñada para esta investigación, el primer paso fue comprobar el nivel de fiabilidad del instrumento en su aplicación, el cual alcanzó un alto índice de fiabilidad con un 0,971 de Alfa de Cronbach (véase apartado 3.7.3. a.1.- la validez).

El segundo paso fue comprobar que no había ningún dato mal introducido, tanto en la plantilla del contexto español como en la plantilla del contexto argentino. Para ello, realizamos un análisis frecuencial, donde examinamos las tablas de frecuencias generadas. Por último, realizamos un análisis estadístico descriptivo frecuencial de ambos contextos de estudio por separado. Este análisis nos ofreció información sobre la frecuencia y el porcentaje válido de cada variable, en base a los cuatros categorías de análisis, para, posteriormente, llevar a cabo la interpretación de la misma. También, calculamos las medias aritméticas y desviación típica de cada categoría del cuestionario con respecto a la valoración obtenida de cada uno de sus ítems, como principal medida de posición central.

Con respecto a la comparativa, expusimos todos los datos obtenidos de cada centro escolar y por contexto de estudios en una plantilla SPSS. Teniendo en cuenta que la muestra de esta investigación es no probabilística intencional (véase apartado muestra 3.7.2. Presentación de los casos de estudio), se realizaron pruebas estadísticas no paramétricas para varias muestras con datos independientes. Concretamente, la prueba estadística H de Kruskal-Wallis y Mediana (Moreno, 2008; Berlanga y Rubio, 2012) a través del SPSS. Esta prueba estadística “es una extensión de la U de Mann-Whitney y representa una excelente alternativa al ANOVA de un factor completamente aleatorio” (Berlanga y Rubio, 2012, 105). Es decir, este procedimiento se realiza con “datos provenientes de diseños que contienen una variable categórica o factor con más de dos niveles y una variable dependiente que al menos esté medida a nivel ordinal. Incluye dos pruebas: la H de Kruskal-Wallis y la prueba de la Mediana”. La Mediana es similar a la prueba Chi-cuadrado para procedimientos de análisis de datos categóricos. Sin embargo “la diferencia estriba en que en esta prueba una de las variables (que será la variable dependiente) es al menos

ordinal, y se dicotomiza utilizando la mediana como punto de corte” (Moreno, 219 y 220).

Esta prueba se ha utilizado para comparar los cuatro casos escolares de forma independiente y determinar que la diferencia entre ellos sea estadísticamente significativa. El nivel de significación que se establece en Ciencias Sociales normalmente es 0.05. Si la significancia es menor o igual a 0.05 ($p\text{-valor} \leq 0,05$), se rechaza la hipótesis de independencia y se acepta la relación de variables, en cuanto a la diferencia significativa.

Finalizando con el análisis de datos cuantitativo, en el caso de las tres preguntas abiertas del cuestionario, procedimos a un conteo manual de las mismas y a su agrupación en mapas conceptuales por ser mínima su presencia respecto del resto de la información recopilada.

3.8. c.2.- Procesamiento de datos cualitativos.

La información cualitativa analizada proviene de fuentes documentales, concretamente del marco legislativo y los proyectos educativos de cada uno de los centros (véase apartado 3.8.1), así como de las transcripciones de las cuatro entrevistas y de los cuatro grupos de discusión, realizados uno por cada centro escolar (véase apartado 3.8.2 y 3.8.3).

Para la explotación de la información documental hemos decidido utilizar el análisis de contenido, considerando que no solo se trata de una técnica, sino que, además, permite realmente conocer el fenómeno de estudio a través del discurso en los textos seleccionados (Bardin, 2002). Resumiendo, realizamos un análisis no frecuencial examinando qué aparece, cuándo aparece y cómo aparece dos de las dimensiones principales de esta investigación: la diversidad cultural y el género.

La otra parte cualitativa, es decir, para un análisis cualitativo de la información recogida a través de las entrevistas y los grupos de discusión se ha utilizado como principal herramienta de análisis el sistema categorial (véase apartado 3.7.3 b.1).

En este sentido, nos posicionamos para tal tratamiento de datos cualitativo desde una perspectiva de “análisis en progreso” (Taylor y Bogan, 2009, 158, citado en Manso, 2012), añadiendo por nuestra parte un “análisis categorial”, para lograr una profunda comprensión de los escenarios y personas estudiadas, y sin la necesidad de apoyarnos en programas informáticos de datos cualitativos como por ejemplo el Atlas.ti (Manso, 2012). Pues en palabras de Fernández Núñez (2006, 7)

[...] el proceso de codificación es mejor describirlo siguiendo el método tradicional, es decir, sin software, de manera de poder resaltar el pensamiento y la mecánica involucrada. Los programas de software para el análisis de los datos cualitativos (ej: Atlas.ti, NVivo) ofrecen diferentes herramientas y formatos para codificar, pero los principios del proceso analítico son los mismos, tanto si se hace manualmente como con la ayuda de un programa de ordenador (Patton, 2002).

Esta decisión ha supuesto para la investigadora y para la propia investigación el análisis exhaustivo, por una parte, de los textos legales seleccionados (normativas contextuales y los proyectos educativos de centro) y, por otra parte, de las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión, siguiendo la metodología según:

1.- Para las normativas y los proyectos educativos de centros, en la medida que se estaba haciendo la lectura de cada uno de los textos, se iba subrayando cuando aparecía las palabras: diversidad cultural y género. No obstante, también hacíamos un análisis de contenido en relación a la finalidad de esta investigación señalando si aparecían los términos de interculturalidad e igualdad. Una vez subrayado toda la información pertinente, la extraíamos a una tabla de contenido para las normativas y a una ficha de contenido para los proyectos educativos de centro. En el caso, de que no apareciera las terminologías “diversidad cultural” y “perspectiva de género”, analizábamos el contenido por extracción de términos: diversidad, cultura y género.

2.- Para el análisis cualitativo tanto de las entrevistas como de los grupos de discusión hemos llevado a cabo un procesamiento de datos más exhaustivo que describimos a continuación:

- Transcribimos todos los audios en formato digital word, para facilitar su impresión.
- Una vez todo impreso en papel, realizamos las lecturas de forma cuidadosa, reflexiva y compresiva de cada texto transcrito varias veces, permitiéndonos identificar las categorías, subcategorías e indicadores de análisis diseñadas en nuestro sistema categorial y codificación. En dichas lecturas, íbamos resaltando por colores aquellas referencias a cada categoría a analizar, así clasificamos la información. También, subrayamos partes de los textos que nos pudieran servir de citas textuales para el informe final de forma ilustrativa. Por último, agrupamos todas las referencias de los textos correspondientes a una misma categoría.

De esta forma, se generaron diferentes informes según la documentación, agrupándolos en: informes legales, informes de las entrevistas e informes de los

grupos de discusión. Todos según cada contexto de estudio, y luego procesando una comparativa (véase capítulo 6). En este procesamiento de datos, destacamos la relevancia en el orden tomado para analizar toda la información: primero los textos legales de marco legislativo y de las normativas escolares de cada centro escolar (proyecto educativo), luego las entrevistas y, por último, los grupos de discusión.

El apartado de análisis completo se desarrolla en profundidad en el capítulo siguiente de este trabajo, exponiéndose en él todos los resultados obtenidos y la aproximación al significado que dichos resultados puede aportar para esta investigación.

En definitiva, la codificación y clasificación de la información cualitativa nos permitió la organización y descripción de todos los datos recopilados durante el trabajo de campo. Esta fase descriptiva de análisis, en la que profundizamos en el capítulo siguiente, sienta las bases para la interpretación extrayendo significados a partir de la información obtenida, así como posibilitándonos una comparativa contextual significativa. Por último, todo ello nos permitió sacar conclusiones para poder construir conocimiento en función a nuestra finalidad de investigación (Fernández Núñez, 2006).

3.8.1.- Análisis documental de contenido.

3.8.1. A.- Definición de la técnica y objetivo

El análisis de contenido, para Ruiz Olabuénaga (1999, en Massot, Dorio y Sabariego, 2004, 29), constituye un proceso de análisis de datos cualitativos en el que se utiliza varios procedimientos (categorización y codificación) para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entenderse y tratarse como un “escenario de observación o como el interlocutor de una entrevista del cual se extrae información para someterla a un análisis e interpretación posteriores”. Entre sus estrategias, destacamos la categorización y codificación, que supone la descomposición del texto en unidades de análisis (dimensiones) según los criterios del/a investigador/a en base a lo que queremos conseguir con nuestro estudio (De Lara y Ballesteros, 2007).

En esta técnica, es un elemento previo imprescindible la revisión de la literatura acerca de los temas a investigar. En este sentido, para esta investigación se ha realizado una revisión documental centrada en la búsqueda, selección y lectura de la siguiente documentación, tanto en el contexto español-sevillano como en el argentino-salteño:

- Documentación teórica – científica: búsqueda de bibliografías y digitales de información relevante sobre: migraciones, educación y género en el contexto argentino-español; la interculturalidad en España y Argentina; la educación intercultural en los centros de infantil y primaria de España y Argentina; la perspectiva de género en los centros de infantil y primaria de España y Argentina; interculturalidad con perspectiva de género en España y Argentina
- Legislación y políticas educativas en relación a la educación intercultural y de género en contextos escolares.
- Experiencias interculturales y de género en los centros escolares.

Con respecto a la búsqueda de documentación fiable y actualizada, considerándose una fuente documental secundaria cualquier institución que proporciona información o conocimiento útil para la elaboración de una ciencia (De Lara y Ballesteros, 2007), hemos utilizados diferentes bases de datos tanto en el contexto español como en el argentino:

- EURYDICE: Red de información y documentación educativa de la Unión Europea. Se recopila información sobre actividades que en materia educativa se están realizando en el continente europeo.
- ISOC: Instituto de información y documentación en Ciencias Sociales y Humanas. Es una base de datos referencial y especializada en artículos de revistas españolas. Consta de ocho sub-bases a las que se puede acceder directamente. La última sub-base se denomina PSEDISOC, focalizada en el área de la psicología, educación y ciencias afines. Además, tiene un thesaurus propio y parcialmente público.
- TESEO: Base de datos con la información de todas las tesis doctorales del contexto español perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DIALNET: Portal bibliográfico de difusión y acceso libre y gratuito de la producción científica hispana, especializado en ciencias humanas y sociales. Recoge más de 9.000 artículos de revistas, además de otros artículos de obras colectivas, tesis doctorales, libros y reseñas bibliográficas.
- EDUC.AR: Portal educativo del Ministerio de Educación de Argentina. Es una herramienta digital con contenidos y experiencias, plataformas de formación a distancia y otros servicios del mundo digital, destinados a docentes, alumnado, familias, directivos, investigadores/as y organizaciones educativas.
- SID: Sistema Integrado de Documentación de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza), de acceso libre y gratuito, encargado de la digitalización, almacenamiento, puesta en línea y difusión de la producción científica, artística y cultural, a través de una red de bibliotecas interuniversitarias.

Referente a esta técnica de investigación cualitativa queremos aclarar que hemos llevado a cabo un análisis documental de contenido empleado para los textos legislativos referentes a nuestras temáticas de investigación, como fuentes secundarias; y otro análisis documental de contenido aplicado solo a los proyectos educativos de todos los centros escolares seleccionados para esta investigación, como fuentes primarias, para describir qué dicen sobre las temáticas principales de esta investigación.

En este sentido, consideramos importante saber distinguir las fuentes primarias de las secundarias, ya que para esta investigación se complementan ambas. La primera de ellas hace referencia, según Cea D'Ancona, 1996, p. 220 en Batthyány y Cabrera, 2011, 85) a "cualquier tipo de indagación en la que el investigador analiza la información que él mismo recoge, mediante la aplicación de una o varias técnicas de obtención de datos". Mientras las fuentes de investigación secundaria, "se limita al análisis de datos recabados por otros investigadores, con anterioridad al momento de la investigación", es decir, se refieren a otros estudios, publicaciones, datos estadísticos publicados tanto por organismos privados como públicos, diferentes normativas, artículos de revistas académicos-científicas, etc.

Acabamos este subapartado exponiendo que el objetivo de esta técnica es, por un lado, conocer y analizar que se expone en documentos normativos (internacionales, nacionales y autonómicos-provinciales) sobre la diversidad cultural y el género en el sistema educativo. Y, por otra parte, conocer y analizar a qué se refieren con diversidad cultural y perspectiva de género en los centros escolares, profundizando en un análisis no frecuencial sobre el contenido de los proyectos educativo de centro⁵⁶.

3.8.1. B.- Diseño del instrumento de recogida de datos

En esta investigación se ha realizado dos instrumentos diferentes para la puesta en marcha de esta técnica. Uno a nivel legislativo con el marco normativo de referencia de cada contexto objeto de estudio y en función a los siguientes niveles: internacional, estatal y autonómico-provincial; y otro instrumento institucional con los cuatro proyectos educativos de centro, como la normativa escolar base por la que se rige toda escuela.

Así, para el análisis de contenido del marco legislativo se ha diseñado una tabla referencial y diferenciada por contexto de estudio, en la que solo indicamos lo que nos aporta las leyes en base a la diversidad cultural y al género, de forma global, en el

⁵⁶ En el contexto argentino se le denomina Proyecto Educativo Institucional, pero tiene la misma finalidad normativa.

sistema educativo. Y, para el análisis de contenido de los cuatro proyectos educativo de centro diseñamos una tabla en la que registramos toda la información vinculada (véase anexo 1.- Ficha de Análisis de contenido), igualmente, a dos de las dimensiones categoriales centrales de esta investigación: la diversidad cultural y la perspectiva de género.

El análisis de contenido tanto de la legislación de referencia como de los proyectos educativos de centro se ha establecido en función al sistema categorial como estrategia predefinida antes del trabajo de campo, una vez consultada y revisada la literatura científica. Es decir, se ha analizado los diferentes textos de acuerdo a dos de las categoriales centrales de esta investigación: diversidad cultural y perspectiva de género en el ámbito educativo. Quedando el primer instrumento documental de contenido referente al marco legislativo de la siguiente forma (véase apartado 2.2.- Marco Legislativo).

Figura 28. Instrumento de análisis documental de contenido para el marco legislativo.

TABLA ANÁLISIS DOCUMENTAL DE CONTENIDO DEL MARCO NORMATIVO DE REFERENCIA		
MARCO LEGISLATIVO INTERNACIONAL		
DIVERSIDAD CULTURAL		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
GÉNERO		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
MARCO LEGISLATIVO NACIONAL CONTEXTO ESPAÑOL		
DIVERSIDAD CULTURAL		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
GÉNERO		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
MARCO LEGISLATIVO NACIONAL CONTEXTO ARGENTINO		
DIVERSIDAD CULTURAL		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
GÉNERO		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES

Fuente: elaboración propia.

En la figura anterior solo hemos recogido la legislación internacional y nacional, dejando para el nivel autonómico-provincial dos tablas por separado para un análisis más exhaustivo (véase apartado 2.2.- marco legislativo).

Por otra parte, una vez seleccionados los centros educativos del contexto sevillano y salteño y comenzado el trabajo de campo, recopilamos información sobre los mismos, es decir, adquirimos documentación oficial propia de los centros objeto de estudio. De toda la documentación oficial institucional, decidimos que fuera los Proyectos Educativos de Centro como la normativa fundamental de toda escuela.

Figura 29. Ficha de análisis de contenido para los proyectos educativo de centro.

1.- Identificador del documento.	
Nombre Centro	
Zona	
Título	
Autoría	
Edición	
Año	
Nº páginas	
2.- Objetivos del proyecto educativo	
3.- Apartados que conforma el proyecto educativo de centro	
4.- Extracción de términos relevantes sobre las temáticas de interés	
DIVERSIDAD CULTURAL	
PERSPECTIVA DE GÉNERO	
5.- Acciones del centro escolar relacionadas con las temáticas	
6.- Observaciones	

Fuente: elaboración propia.

El análisis de esta documentación lo desarrollamos a partir de una tabla de contenido para todos los centros escolares (véase figura 29), en la que se recoge un primer bloque sobre la identificación del documento: nombre, zona, título del documento, autoría, edición, año y número de páginas. Luego, en un segundo bloque reflejamos los objetivos del documento. Un tercer bloque hace referencia a los apartados que conforma el contenido mismo del documento. Como cuarto bloque, que adquiere más importancia, presentamos la descripción del centro en base a datos relevantes

escritos acerca de la diversidad cultural y la perspectiva de género, realizando un análisis no frecuencial. Como quinto bloque, destacamos las acciones del centro escolar relacionadas con dichas temáticas y, por último, un bloque de observaciones generales sobre el documento en sí.

3.8.1. C.- Aplicación del instrumento.

Como ya hemos mencionado antes, la revisión literaria constituye una parte esencial para llevar a cabo esta técnica. Seguidamente, determinamos las leyes que nos concernían para esta investigación. Primero, realizamos una búsqueda a nivel internacional y nacional referente a ambos contextos de estudio sobre la diversidad cultural y la perspectiva de género. En este sentido, recogimos aquellas declaraciones universales, internacionales y nacionales sobre la diversidad cultural y la perspectiva de género, sobre todo, en el ámbito educativo. Sin embargo, fuimos aterrizando con dichas concepciones en el sistema educativo de acuerdo a los contextos de estudio: para Argentina, Salta en la Ley Provincial de Educación Nº 7546 y para España, Sevilla en la Ley de Educación de Andalucía (2007) y en el Decreto 97/2015 por el que se establece la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. De esta manera, fuimos conformando, poco a poco, el instrumento de análisis documental del marco legislativo pertinente para el presente estudio (véase apartado 2.2. Marco legislativo).

Por otra parte, en relación al análisis de contenido de los proyectos educativos de los centros seleccionados, aprovechamos las diferentes visitas para solicitar dicho documento. En total han sido cuatro los proyectos educativos de centro analizados.

Terminamos este subapartado exponiendo que ambos instrumentos de recogida de datos documental se han llevado a cabo en ambos contextos de estudio, sin realizar adaptaciones.

3.8.1. D.- Análisis de datos

El análisis de los datos documentales, tanto del marco legislativo como de los proyectos educativos de centro, se ha realizado de forma no frecuencial, a diferencia del análisis frecuencial característico por contabilizar las veces en las que aparecen dichas categorías. Es decir, hemos llevado a cabo un análisis buscando y exponiendo qué aparece, cuándo aparece y qué se dice de la diversidad cultural y el género, como categorías pensadas antes del proceso de conceptualización y categorización (véase figura 22. Pautas en la elaboración del sistema categorial).

La metodología seguida: lectura en profundidad de cada documento y subrayado de la información significativa en base a dichas dimensiones según un análisis no frecuencial, para alcanzar la calidad de los conceptos y no una simple cuantificación de los mismos (véase apartado 3.8. c.2.- Procesamiento de los datos cualitativos).

3.8.2.- Entrevista estructurada en profundidad.

3.8.2. A.- Definición de la técnica y objetivo

Aparte de las primeras reuniones mantenidas en el campo de trabajo, esta técnica supone el primer acercamiento e indagación con las realidades investigadas. Su objetivo principal, según Massot, Dorio y Sabariego (2004), es obtener información de manera oral y personalizada acerca de acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, las percepciones... con respecto a una realidad determinada.

Las entrevistas adquieren un sentido global sobre la temática principal de este estudio: la diversidad cultural, la perspectiva de género, la práctica interculturalidad con perspectiva de género y las propuestas interculturales con perspectiva de género, todas ellas referentes al sistema categorial. Pues, al ser dirigidas al equipo directivo, nos ofrece el punto de vista más general de un centro educativo. De acuerdo con Corbetta (2007, 344, en Batthyány y Cabrera, 2011) la entrevista es una conversación dirigida con las siguientes características:

[...] a) provocada por el entrevistador, b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador, y f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado.

Este mismo autor, realiza una clasificación de entrevistas según su grado de estandarización, entendido éste como el grado de libertad o restricción entre el/la entrevistador/a y el entrevistado. En este sentido, encontramos la entrevista estructurada, la entrevista semiestructurada y la entrevista no estructurada. Abordamos la entrevista estructurada de acuerdo a los objetivos de nuestra investigación y las características del fenómeno que nos concierne, siguiendo nuestro sistema categorial inicial.

En la misma línea, señalamos la clasificación de Patton (1990) presentada en Valles (1999, 180), apoyándonos en la entrevista estandarizada abierta, "caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta". En cambio, no dejamos pasar la clasificación que realizan las autoras Millar, Crute y Hargie en 1992 sobre las

entrevistas profesionales, identificando la entrevista de investigación como aquella "técnica de obtención de información relevante para los objetivos de un estudio. Su campo de utilización se encuentra en las ciencias sociales, especialmente, donde puede adoptar formatos y estilos variables a lo largo de un continuo más o menos estructurado" (En Valles, 1999, 181-182).

A partir de estas líneas, podemos enmarcar las entrevistas de investigación social en estructuradas, sin embargo nos interesa profundizar en precisiones terminológicas sobre la diversidad de entrevistas orientadas a la investigación socioeducativa, ubicando las entrevistas en profundidad en el marco de las entrevistas de investigación, también llamadas, de acuerdo a diferentes clasificaciones, entrevistas focalizadas, estandarizada no programada, no estandarizada, especializada y a elites y biográficas, intensiva, individual abierta semi-directiva, larga, etc. (Gorden, 1956; Banaka, 1971 en Valles, 1999).

Nos quedamos con la definición de entrevista en profundidad propuesta por Alonso (1994, 230, en Valles, 1999, 195) a la que se refiere como

[...] constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que hablan al sujeto. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista, sino que constituyen un marco social de la situación de la entrevista. El discurso aparece, pues, como respuesta de una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso (...) Cada investigador realiza una entrevista diferentes según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema y, lo que es más importante, según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de una manera afectiva.

Nada mejor para cerrar este epígrafe que las recomendaciones de Schwart y Jacobs (1984, en Valles, 1999), cuando señalan que una entrevista real se compone, o bien de una sola clase de preguntas o de una combinación de ellas, refiriéndose a las preguntas decididas con anticipación, ya sean cerrada o abiertas, y, por otra parte, a las preguntas que surgen durante la realización de la entrevista.

3.8.2. B.- Diseño del instrumento de recogida de datos

Nuestra entrevista de investigación estructurada en profundidad dirigida a un miembro del equipo directivo de los centros escolares seleccionados, para fomentar un discurso lógico con respecto a la obtención de información relevante, se diseña y formula a partir de cuatro bloques temáticos. El primero de ellos, hace referencia al conocimiento, comprensión y opinión de la diversidad cultural en el centro educativo.

El segundo de ellos sobre el conocimiento, comprensión y opinión de la perspectiva de género en el centro educativo. Luego se hace referencia al conocimiento, comprensión y opinión de las acciones interculturales desarrolladas en el centro educativo y, por último, preguntamos sobre la opinión y valoración de propuestas de mejoras en prácticas para la interculturalidad con perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria. Dicha entrevista, es formulada y realizada igualmente para ambos contextos de estudio, Sevilla y Salta, realizando las adaptaciones oportunas descritas en el proceso de validación instrumental (véase apartado 3.7.3. a.1).

Siguiendo con el carácter cualitativo instrumental, para la entrevista a los equipos directivos de las escuelas, además de los datos de identificación de la entrevista y del/a entrevistado/a, elaboramos un guion con preguntas abiertas y estructuradas en función a los cuatro categorías planteadas y mencionadas: diversidad cultural, perspectiva de género, acciones interculturales con perspectiva de género y propuestas de mejoras en base a la interculturalidad con perspectiva de género.

El instrumento se compone de una breve introducción en la que reflejamos el objetivo del mismo y a quien va dirigido exactamente. Luego, apuntamos datos relevantes para la investigadora en relación a la entrevista: fecha, lugar, hora de inicio y final, número de entrevista y sexo de la persona entrevistada. A continuación, aparecen los datos de identificación del centro del/a entrevistado/a, que reflejamos en la siguiente figura.

Figura 30. Datos del instrumento de la entrevista.

ENTREVISTA A UN/A MIEMBRO DEL EQUIPO DIRECTIVO	
Fecha entrevista: _____ ENTREVISTA Nº: _____	
Lugar _____ Sexo _____ Hora de Inicio: _____ Hora Final: _____	
DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO	
Nombre del centro	
Zona	
DATOS DEL/A ENTREVISTADO/A	
Formación inicial académica	
Formación específica	
Experiencia en cargos de gestión	
Ocupación actual	
Fecha del cargo actual	
Observaciones	

Fuente: elaboración propia.

Tras los primeros datos expuestos para contextualizar la técnica y el entorno de la unidad de análisis, continuamos con cuatro bloques temáticos de contenido, planteados según nuestro sistema categorial pre y post como estrategia de análisis y recogida de datos, en relación a los objetivos de nuestra investigación, conformándose estos en un total de 59 preguntas abiertas y estructuradas en el siguiente orden.

En el primer bloque temático sobre conocimiento, comprensión y opinión sobre la diversidad cultural, preguntamos acerca de

- Cómo se entiende la diversidad cultural en el centro escolar;
- Si dicha diversidad cultural está presente en el proyecto educativo de centro;
- Si se está de acuerdo con las medidas y fines expuestos sobre la atención y gestión de la diversidad cultural en el marco normativo de educación;

También, realizamos preguntas sobre la opinión, como miembro del equipo directivo

- Sobre la organización y coordinación del profesorado con respecto a la diversidad cultural en la docencia;
- Sobre si existen otros agentes socioeducativos que trabajen temas sobre diversidad cultural en el centro;
- Sobre la relación mantenida con la administración pública en cuanto a formación y dotación de recursos para el centro;
- Sobre las ventajas e inconvenientes a la hora de trabajar la diversidad cultural en la escuela.

Los objetivos de este primer bloque giran en torno al estudio del tratamiento otorgado a la diversidad cultural desde el punto de vista del equipo directivo en las escuelas seleccionadas. Además, nos interesa conocer y examinar las actuaciones desarrolladas para gestionar la diversidad cultural para poder definir indicadores de buenas prácticas, así como conocer la formación que posee el profesorado sobre diversidad cultural y la participación de la familia y otros agentes socioeducativos en el centro escolar con respecto al nivel de participación y conocimiento sobre aspectos culturales. Este primer bloque lo conforman 22 preguntas abiertas entre las que destacamos expresamente las siguientes:

- ¿Nos podría exponer, como miembro del equipo directivo, de qué manera se percibe la presencia de alumnado extranjero, originario y/o de minorías étnicas?
- ¿Qué medidas de atención a la diversidad cultural se desarrollan actualmente en este centro escolar y con qué objetivos se ponen en marcha? ¿A quiénes van dirigidas estas medidas habitualmente?

- Por parte de las familias, ¿existe alguna inquietud o preocupación en relación a la diversidad cultural? ¿Qué actitud mantiene las familias acerca de la diversidad cultural?
- ¿En relación a la diversidad cultural piensa que se lleva a cabo alguna medida en el centro escolar considerada como buena práctica? ¿Por qué?

Seguimos con un segundo bloque de preguntas abiertas sobre el conocimiento, comprensión y opinión de la perspectiva de género en prácticas educativas y cotidianas en el centro escolar. En este sentido, realizamos preguntas sobre cómo se perciben las desigualdades de género en el centro escolar; si la perspectiva de género, según la normativa, se recoge como fin en los documentos oficiales de funcionamiento y organización escolar, si se considera pertinente, desde el la dirección, trabajar cuestiones de género en la escuela; si el profesorado posee formación para ello; si existen otros agentes socioeducativos expertos en género escolar y si las familias mantienen alguna inquietud o preocupación sobre cuestiones de género.

La finalidad de este segundo bloque gira en torno al estudio del tratamiento otorgado a la perspectiva de género desde el punto de vista del equipo directivo en las escuelas seleccionadas. Además, nos interesa conocer y examinar las actuaciones desarrolladas a la hora trabajar el género y, así, poder definir indicadores de buenas prácticas. También nos interesa conocer la formación que posee el profesorado sobre la perspectiva de género en el ámbito educativo y la participación de la familia y otros agentes socioeducativos en el centro escolar con respecto al nivel de participación y conocimiento sobre aspectos de género. Este segundo bloque lo componen 18 preguntas abiertas entre las que matizamos claramente las siguientes

- ¿Nos podría exponer, como miembro del equipo directivo, de qué manera se percibe las desigualdades de género en el centro?
- ¿Podría indicarnos si en el Proyecto Educativo de Centro se contempla entre sus objetivos la perspectiva de género?
- ¿Considera que las acciones con enfoque de género van dirigidas, en mayor medida, a las alumnas del centro?
- ¿Podría informarnos sobre medidas que trabajen la perspectiva de género en el centro?
- Sobre el profesorado, ¿nos podría comentar si existe alguna inquietud o preocupación en relación al género?
- ¿Existe en el centro apoyo de agentes externos (o de otras entidades) que trabajen en temas relacionados con el género en la escuela?
- ¿Podría indicarnos las dificultades e inconvenientes más significativas que se plantean en el centro a la hora de tratar la perspectiva de género?

- ¿Qué cree que aporta trabajar cuestiones sobre género en el centro?

En el tercer bloque de preguntas profundizamos sobre las acciones interculturales con perspectiva de género existentes en el centro y su funcionamiento en la actualidad (conocimiento y comprensión). Para ello, realizamos diversas preguntas sobre cómo se percibe la diversidad cultural desde la perspectiva de género; sobre si las actuaciones para gestionar la diversidad cultural cuentan con enfoque de género; sobre si influye el sexo en el trabajo que se realiza con el alumnado extranjero, originario y/o de minorías étnicas; sobre si existe diferencia en el trabajo entre niños y niñas de procedencia extranjera, originario y/o de minorías étnicas; sobre qué se entiende por interculturalidad y su relación con la perspectiva de género.

Además, abarcamos otras preguntas de opinión sobre si las actuaciones realizadas en el centro implementan la interculturalidad con perspectiva de género y si es posible trabajar estos planteamientos en el centro escolar; sobre si las familias mantienen algún tipo de actitud con respecto a la educación intercultural con perspectiva de género y la necesidad de incorporar otros agentes para trabajar aspectos interculturales con perspectiva de género en la escuela.

De esta manera, los propósitos de este tercer bloque son la comprensión sobre la implantación del planteamiento intercultural con perspectiva de género que abordamos en esta investigación, como medida para favorecer una educación intercultural-inclusiva en centros infantiles y primarios, así como plantear conclusiones en base a la práctica real de la interculturalidad con perspectiva de género en el ámbito educativo. Son 13 las preguntas que dispone este bloque, entre las que señalamos

- ¿Nos podría indicar cómo se percibe la diversidad cultural desde la perspectiva de género?
- ¿Nos podría indicar qué se entiende por interculturalidad con perspectiva de género en el centro?
- ¿Hacia qué tipo de acciones y destinatarios cree que va destinada la educación intercultural con perspectiva de género?
- ¿Nos podría decir si en el centro se emplea materiales para trabajar la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género, como por ejemplo algún material docente, folletos, cartelería, videos, libros u otros recursos educativos?
- ¿Considera necesaria la incorporación de un agente socioeducativo externo al centro para trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género en la escuela?
- ¿Podría indicarnos algunas de sus posibles tareas y funciones en el centro?

Con el último bloque de preguntas, queremos conocer aquellas propuestas de mejora con las que se podría trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares de infantil y primaria seleccionados.

En sí, preguntamos, en primer lugar, sobre si cree en la posibilidad de trabajar la interculturalidad desde el enfoque de género y de qué manera se pondría a la práctica; sobre si es posible incorporar este planteamiento como uno de los objetivos principales del proyecto educativo de centro; sobre cómo se podría mejorar la formación docente en interculturalidad desde la perspectiva de género y qué expectativa posee sobre intervenciones socioeducativas interculturales con perspectiva de género en las escuelas. De este último bloque destacamos todas sus preguntas

- ¿Cree que se podría trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro? ¿De qué manera se podría implantar este planteamiento en el centro escolar?
- Desde la dirección del centro ¿cómo cree que se podría mejorar la formación sobre educación intercultural con perspectiva de género en el profesorado? ¿Y de manera continuada en su práctica profesional?
- ¿Es posible incorporar como uno de los objetivos del Proyecto Educativo de Centro, o en otro documento oficial del centro, el fomento de la educación intercultural desde la perspectiva de género?
- Sobre las medidas de atención a la diversidad cultural con perspectiva de género en los centros escolares, teniendo presente los continuos cambios sociales, políticos, económicos, etc., ¿cómo cree que dichas medidas se están viendo influenciadas?
- ¿Qué expectativas tiene sobre las intervenciones socioeducativas en educación intercultural con perspectiva de género para su comunidad educativa?
- ¿De qué manera se mejoraría la participación de la comunidad educativa del centro con respecto a la diversidad cultural con perspectiva de género?

3.8.2. C.- Aplicación del instrumento.

Las entrevistas se han llevado a cabo dentro de cada escuela, o bien en la sala de dirección o bien en un aula aparte siempre respetando la comodidad del/a entrevistado para alcanzar un clima de confianza. Las entrevistas se han llevado a cabo tras acordar entre el/la interesado/a al día y hora que mejor le convenía, sin causar ninguna presión y poniéndonos a su entera disposición.

Han sido un total de cuatro entrevistas las que hemos realizado, una por centro escolar objeto de estudio. Todas las entrevistas han sido grabadas en formato audio,

previo consentimiento y autorización, para facilitarnos la transcripción y el posterior análisis de las mismas. La duración de las entrevistas oscila entre 90 minutos y 120 minutos.

3.8.2. D.- Análisis de datos.

Los datos obtenidos de las entrevistas se han tratado a través del método tradicional manual de análisis de contenido, análisis categorial, análisis de progreso-discursivo y análisis no frecuencial, explicado con más detalle en el apartado 3.8. c.2 Procesamiento de datos cualitativos.

3.8.3.- Grupo de Discusión.

3.8.3. A.- Definición de la técnica y objetivo

El grupo de discusión, como técnica grupal de investigación, también adquiere un matiz narrativo y subjetivo entre lo social y educativo desde el punto de vista de los/as participantes. La dinámica se crea con una conversación grupal a partir de las preguntas abiertas sobre la temática principal de la investigación (Infesta, Vicente y Cohen, 2012). Además de los/as participantes principales, el/a investigador/a actúa como moderador/a en las diversas intervenciones.

Concretamente, siguiendo a Krueger (1991, 24 en Infesta, Vicente y Cohen, 2012, 236) un grupo de discusión es definido como

[...] una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete o diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión.

Consideramos que el uso de esta técnica supone en nuestra investigación abarcar diferentes perspectivas en función a la opinión y valoración de los/as participantes y a la temática que presentamos en función a los cuatro categorías. Por ello, englobamos, además de los/as docentes, a las familias, al voluntariado, al alumnado en prácticas, al personal de servicio y mantenimiento y a otros/as agentes socioeducativos que trabajan en los centros educativos para conocer que opinan y cómo valoran la diversidad cultural, el género y las acciones interculturales con

perspectiva de género en escuelas infantiles y primarias. Como en todas las técnicas, acabamos preguntando sobre mejoras para fomentar una educación intercultural-inclusiva con perspectiva de género en las instituciones educativas.

3.8.3. B.- Diseño del instrumento de recogida de datos

Continuando con la descripción de los instrumentos cualitativos, pasamos al grupo de discusión. Para esta técnica realizamos una ficha (véase anexo 3) con los mismos bloques temáticos de preguntas abiertas (guion orientativo) referentes a las mismas categorías expuestas en la entrevista y en el cuestionario.

Figura 31. Ficha Guion de preguntas del Grupo de Discusión.

Fecha			Edades	
Nº Mujeres			Ocupaciones	
Nº Hombre			Lugar del GD	
DIVERSIDAD CULTURAL				
1	¿De qué manera influye en el centro escolar la incorporación de alumnado extranjero, originario y/o de minorías étnicas en las aulas?			
2	¿Qué dificultades se pueden plantear en un centro escolar a la hora de trabajar la diversidad cultural en las aulas?			
3	¿Qué se entiende por interculturalidad en la escuela?			
4	¿La interculturalidad es necesaria en un centro escolar de infantil y primaria?			
5	¿De qué manera se implementa la interculturalidad en este centro escolar?			
6	¿Qué aporta trabajar desde la interculturalidad en un centro escolar?			
PERSPECTIVA DE GÉNERO				
7	¿Cómo se perciben las desigualdades de género en un centro escolar?			
8	¿La cuestión de género sólo tiene que ver con mujeres, o en cambio es para hombres y mujeres?			
9	¿Se considera relevante trabajar la perspectiva de género en las aulas?			
10	¿De qué manera se implementa la perspectiva de género en este centro escolar?			
11	¿Se considera que la interculturalidad es necesaria para trabajar contra las desigualdades de género en el centro escolar?			
ACCIONES INTERCULTURALES – GÉNERO				
11	¿Qué actuaciones interculturales son las más significativas en un centro escolar?			
12	¿Qué acciones desde la perspectiva de género se trabajan en un centro escolar?			
	¿Qué aporta trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares?			
13	¿El profesorado actual posee formación para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en su aula?			
14	¿Se considera necesaria la incorporación de materiales didácticos sobre educación			

	intercultural con perspectiva de género para toda la comunidad educativa?
15	¿En la etapa de infantil y primaria es importante trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en las aulas?
PROPUESTA/ MEJORAS U OTRAS ALTERNATIVAS INTERCULTURALES – GÉNERO	
16	¿Cómo se puede mejorar la gestión de la diversidad cultural con perspectiva de género en el centro escolar?
17	¿De qué manera se puede mejorar la formación del profesorado sobre interculturalidad con perspectiva de género?
18	¿Qué posibilidades existen a la hora de implantar intervenciones socioeducativas en interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares?
19	¿Es necesaria la intervención de agentes externos para trabajar temas interculturales con perspectiva de género en el centro escolar?
20	¿De qué manera se mejoraría la participación de la comunidad educativa en el centro?

Fuente: elaboración propia.

3.8.3. C.- Aplicación del instrumento

Con respecto al tamaño del grupo de discusión, para Ibáñez (1986) el número mínimo y máximo de un grupo de discusión está comprendido entre 5 y 10. Brown (1999) en los años 90 señala que el número óptimo de participantes debe oscilar entre 6 y 8 (en Izcarra y Andrade, 2003).

En nuestra investigación los/as participantes oscilan entre 7 y 10 sujetos y como requisito de la investigación establecimos que los grupos de discusión estuvieran conformados por hombres y mujeres que fueran miembros de la comunidad educativa del centro escolar, sin querer especificar un perfil, ya que queríamos contar desde un principio con la voluntariedad de los/las posibles participantes en la colaboración y participación de esta investigación.

Por comunidad educativa nos referimos a miembro del equipo directivo, profesorado, familiares, voluntariado, alumnado en prácticas, otros/as agentes implicados/as en la escuela como son el personal de servicio de limpieza y/o mantenimiento, y personal de las siguientes áreas: pedagogía social, orientación, trabajo social, educación social, psicología, animación sociocultural, integración social, etc.

Al igual que las entrevistas, los grupos de discusión se han desarrollado dentro de cada escuela, ya que pensamos que sería más fácil en el acceso a la hora de reunir a todos/as los/as participantes, además, por comodidad, ya que encontrar un espacio y tiempo que se ajuste a los/as participantes de la comunidad educativa no es una tarea simple. En este sentido, siguiendo a Canales y Peinado (1994 en Izcarra y Andrade, 2003), esta técnica es fructífera y valiosa cuando la interacción de los/as participantes

se genera en un plano de simetría, produciéndose una conversación entre iguales, con lugares de identificación colectiva. En esta investigación desarrollamos los cuatro grupos de discusión dentro de un aula de cada escuela, donde pertenece los participantes de la comunidad educativa. Siguiendo a Ortí (1998 en Izcara y Andrade, 2003, 70) un grupo de discusión debe realizarse en un “lugar asonante con el contexto real donde se desarrolla el discurrir vital de los participantes”.

Además, adecuamos todos los factores previamente que pudieran influir en el transcurrir de la interacción grupal: aula sin ruido, sin interrupciones, espacio con mobiliario ajustado en círculo posibilitando la interacción entre los/las participantes y en horario adecuado para los/as participante, o bien sin docencia por la tarde, o bien con el alumnado en sus aulas.

Por ello, por criterio de la investigadora, el montaje de los grupos de discusión lo llevamos a cabo con ayuda del equipo directivo de cada centro escolar para asegurarnos la colaboración de la comunidad educativa. Así, desde las direcciones escolares se encargaron de consensuar el día y la hora con todos/as los/as participantes, siguiendo los criterios de selección mencionados anteriormente, es decir perteneciente a la comunidad educativa del centro. Eso sí, sin causar ninguna presión y poniéndonos a su entera disposición.

Han sido un total de cuatro grupos de discusión los que hemos realizado, uno por centro escolar objeto de estudio. Los grupos de discusión también han sido grabados en formato audio, previo consentimiento y autorización de los/as participantes con el objetivo de facilitarnos la transcripción y posterior análisis de los mismos. La duración de los grupos de discusión oscila entre 60 minutos y 90 minutos.

3.8.3. D.- Análisis de datos

Al igual que en las entrevistas, los datos obtenidos de los grupos de discusión se han tratado a través del método tradicional manual de análisis de contenido, análisis categorial, análisis de progreso-discursivo y análisis no frecuencial, explicado en el apartado 3.8. c.2.- Procesamiento de datos cualitativos.

3.8.4.- La observación.

3.8.4. A.- Definición de la técnica y objetivo

En primer lugar, apuntamos que esta técnica de investigación se ha llevado a cabo durante las diferentes visitas a los centros escolares seleccionados y, especialmente, durante la realización de las entrevistas a las direcciones escolares y de los grupos de discusión a las comunidades educativas. En este sentido, la observación nos ha permitido reflexionar sobre las percepciones, las sensaciones, las impresiones, las emociones surgidas a lo largo del trabajo de campo en las cuatro escuelas de ambos contextos de estudio, Sevilla y Salta.

La observación es una tarea visual y cognitiva del/la investigador/a que permite acercarte a una realidad, percibir sus características, formas y cualidades, para registrarlas mediante un instrumento, y luego organizar analizar y sistematizar la información recogida (Niño Rojas, 2011). En Ciencias Sociales, es la observación participante la más usada, ya que el/la investigador/a forma parte de la realidad a estudiar, observando lo que acontece en ella, las situaciones, las conductas... (Bersanelli y Gargantini, 2006, en Niño Rojas, 2011). En este sentido, indicamos que para esta investigación hemos llevado a cabo una observación participante, pero no estructurada, con mayor flexibilidad, posibilitándonos un mayor margen para determinar los aspectos a registrar. Esto nos ha permitido observar de forma más abierta y no sistemática, usando solo el diario de campo como instrumento de registro (Niño Rojas, 2011).

3.8.4. B.- Diseño del instrumento de recogida de datos

Hemos empleado el diario de campo de forma continua a lo largo de toda la investigación, especialmente, en las distintas intervenciones realizadas en los campos de estudios. Intervenciones referentes a las entrevistas a las direcciones escolares, a las diversas visitas para la adquisición de los documentos escolares y a las percepciones surgidas a la investigadora en la puesta en marcha de los grupos de discusión, entendiendo que el diario de campo es un sistema de registro de la situación natural que recoge la visión e interpretación de la investigadora de la realidad estudiada (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

A pesar del carácter flexible, no estructurado, ni sistemático de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, queremos apuntar algunas consideraciones previas que tuvimos en cuenta, sobre todo, en la aplicación de las entrevistas y los grupos de discusión: comunicación no verbal, interés por colaborar en la investigación,

discurso de los/as participantes en la exposición de sus ideas, jerarquización de las intervenciones y orden de participación, tensiones al hablar de las temáticas planteadas en esta investigación y abandono de los/as participantes antes del tiempo acordado.

3.8.4. C.- Aplicación del instrumento

En este sentido, hemos tomado el diario de campo como un instrumento de recogida de datos in-situ durante la estancia en los centros escolares seleccionados, en el cuál reflejamos las percepciones, expresiones, ideas, apreciaciones que nos ayudan en el conocimiento y comprensión sobre la realidad propia de los centros escolares.

3.8.4. D.- Análisis de datos

Los datos obtenidos de las diversas observaciones realizadas durante las visitas a los centros escolares y durante la aplicación de las técnicas a las direcciones escolar y a las comunidades educativas, se han tratado a través del método tradicional manual de análisis de contenido en el que se ha extraído la información significativa, tras la lectura del diario de campo, para contrastarlas con el resto de la información obtenida a nivel cualitativo. En este sentido, los resultados obtenidos a partir de las observaciones se han ido reflejando a lo largo del análisis descriptivo e interpretativo de los centros escolares por contextos de estudio, apoyando los resultados alcanzados (véase capítulo 4 y 5).

3.8.5.- Encuesta.

Haciendo mención al carácter mixto de esta investigación, la técnica de recogida de información cuantitativa, la encuesta, es la que a continuación esbozamos.

3.8.5. A.- Definición de la técnica y objetivo

Se la define como una técnica de recogida de información estructurada, rápida y abundante a través de preguntas, ítems y/o afirmaciones que deben responder los sujetos con respecto a una o más variables a medir. Su funcionalidad es de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad a estudiar. Por ello, nuestro cuestionario refleja en sus instrucciones el objetivo de nuestra investigación y el anonimato para garantizar respuestas sinceras y claras, posibilitándonos información relevante para, posteriormente, clasificarla y analizarla (De Lara Ballesteros, 2001, citadas en Albert, 2007).

Podemos decir, siguiendo a la misma autoría, que hemos llevado a cabo una aplicación del cuestionario autodeterminada, caracterizándose esta modalidad por proporcionar directamente al profesorado el cuestionario. Su finalidad, conocer de qué manera se gestiona y se atiende a la diversidad cultural y la perspectiva de género en el centro escolar, acercándonos a la realidad de las actuaciones que se realizan en base a la interculturalidad con perspectiva de género.

3.8.5. B.- Diseño del instrumento de recogida de datos

Para la elaboración y el empleo de nuestro cuestionario, hemos seguido las indicaciones de De Lara y Hernández, expuestas en Albert (2007, 119)

- Definición del objetivo del cuestionario.
- Determinación de las dimensiones categoriales y variables a tratar.
- Revisión del cuestionario para que mida las mismas variables.
- Evaluar la validez y confiabilidad del cuestionario.
- Indicar los niveles de medición de preguntas y escalas.
- Determinar la codificación de preguntas cerradas y abiertas
- Elaborar la primera versión del cuestionario
- Consultas con expertos/as.
- Elaborar la versión final del cuestionario.
- Aplicación del cuestionario y codificación de las preguntas abiertas.

De esta forma, diseñamos un cuestionario con 146 afirmaciones cerradas (ítems de intervalo o escala politómicos y dicotómicos) y tres preguntas abiertas. A continuación, desglosamos las partes de nuestro instrumento de recogida de datos cuantitativos realizado a los/as docentes de los centros escolares seleccionados en ambos contextos de estudio: Sevilla y Salta.

El protocolo a seguir: antes de comenzar el cuestionario, presentamos una breve instrucción indicando el título de la investigación, el objetivo del cuestionario, la claridad y sinceridad en las respuestas, así como el anonimato y la protección de datos de acuerdo a la normativa vigente. Quedando de la siguiente forma

Figura 32. Instrucciones del cuestionario⁵⁷.

Este cuestionario se enmarca en el estudio titulado “*Actuaciones y prácticas para la interculturalidad con perspectiva de género en los Centros de Educación Infantil y Primaria. Estudio de caso en contextos multiculturales de Sevilla y Salta*”. Este instrumento tiene por objetivo conocer de qué manera se atiende a la diversidad cultural y la perspectiva de género desde el profesorado, acercándonos a la realidad de las actuaciones que se realizan en el centro escolar. Toda la información tendrá el tratamiento otorgado según la vigente Ley de Protección de Datos de carácter general (15/1999 de 13 de diciembre).

De antemano, le agradecemos que participe en este estudio y le pedimos que conteste a las preguntas con la **máxima sinceridad**, asegurándose la mayor confidencialidad a sus respuestas. Con este instrumento no se trata de evaluar al docente ni al centro, sino que sea de utilidad y ayuda para consolidar propuestas de mejora en educación. Para responder, **señale con una X** la opción que considere más ajustada a lo que piensa. Cuando ninguna de las alternativas ofrecidas le parezca adecuada, señale “otras” e indique brevemente su respuesta.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

El cuestionario se compone de ocho bloques. El primero de ellos sobre datos de identificación del profesorado. En este primer bloque apuntamos ocho variables de estudio: edad, sexo, formación inicial académica, formación específica, ocupación, años de experiencia docente, etapa en la que imparte docencia y número de alumnado extranjero, originario y/o de minorías étnicas.

Para todas estas cuestiones utilizamos preguntas cerradas de opción múltiple y preguntas abiertas (Albert, 2007). En la siguiente figura reflejamos dicha variedad:

Figura 33. Ejemplo de bloque uno del cuestionario.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO		
1	Edad	25 o menos <input type="checkbox"/> Entre 26 - 30 <input type="checkbox"/> Entre 31 - 35 <input type="checkbox"/> Entre 36 - 40 <input type="checkbox"/> Entre 41 - 45 <input type="checkbox"/> Entre 46 - 50 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entre 51 - 55 <input type="checkbox"/> 56 o más <input type="checkbox"/>
2	Sexo	Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>
3	Formación inicial académica. (Complete todas las opciones que procedan)	Licenciatura en: _____ Diplomatura en: _____ Grado en: _____ Máster en: _____ Doctorado en: _____ Otros: _____
4	Formación específica	NO <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> En caso afirmativo, indique cual: _____

⁵⁷ En los cuestionarios del contexto argentino-salteño nos regimos por la vigente Ley N° 25.326 de Protección de Datos Personales.

5	Ocupación	Sólo docente <input type="checkbox"/> Docente y Tutor/a <input type="checkbox"/> Docente con cargo directivo <input type="checkbox"/> Indique cuál: _____ Docente con especialidad <input type="checkbox"/> Indique cuál: _____ Otros: _____
6	Años de experiencia docente	5 o menos <input type="checkbox"/> Entre 6 - 15 <input type="checkbox"/> Más de 15 <input type="checkbox"/>
7	Etapas en la que imparte docencia	Infantil <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/>
8	Nº de Alumnado extranjero y/o minoría étnica en su aula	Ninguno <input type="checkbox"/> 5 o menos <input type="checkbox"/> Entre 6 - 10 <input type="checkbox"/> Más de 10 <input type="checkbox"/>

Fuente: elaboración propia.

Un segundo bloque lo representamos con datos del centro escolar en el que preguntamos sobre el número de alumnado extranjero, originario y/o de minorías étnicas matriculados en el centro y documentación de interés propia del centro escolar. La tipología de preguntas que desarrollamos en este bloque son nominales y de proporción.

A continuación, pasamos a los bloques de contenido sobre conocimiento y entendimiento de la diversidad cultural (con 41 ítems de escala politómica), la perspectiva de género (con 31 ítems de escala politómica), acciones interculturales con perspectiva de género (con 23 ítems de escala politómica) y propuestas de mejora para el centro en relación a prácticas socioeducativas interculturales con perspectiva de género (con 12 ítems de escala politómica).

Estos cuatro bloques se conforman por una escala de valoración Linkert de cuatro valores según el grado de acuerdo o desacuerdo, donde 1 es nada de acuerdo, 2 es poco, 3 es algo y 4 bastante de acuerdo.

Figura 34. Ejemplo de preguntas sobre diversidad cultural.

SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL				
(Donde 1 es nada de acuerdo; 2 es poco; 3 es algo y 4 es bastante de acuerdo)				
12	La diversidad cultural se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	1	2	3 4
13	La diversidad cultural es percibida como necesidad compensatoria del alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	1	2	3 4
14	La diversidad cultural enriquece las relaciones diarias entre el alumnado en el aula	1	2	3 4
15	La diversidad cultural se entiende como realidad sociocultural	1	2	3 4
16	Trabajar la atención a la diversidad cultural del alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	1	2	3 4
17	La diversidad cultural conlleva interacción y convivencia de personas culturalmente diferentes dentro y fuera del aula	1	2	3 4

Fuente: elaboración propia.

A posteriori, presentamos un listado de tareas (27 ítems) acerca de 3 niveles: de la organización interna, del centro escolar y del profesorado. Tareas que podrían mejorarse en la institución con la finalidad de mejorar la gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género, solicitando al sujeto que señale todas las que considera oportunas. Para este apartado, se ha utilizado una tipología de escala nominal.

Figura 35. Ejemplo de bloque siete del cuestionario.

A nivel de centro		SI	NO
132	Actividades de formación socioeducativas, culturales y de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133	Actividades de ocio y tiempo libre para la Comunidad Educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134	Campañas de información y sensibilización intercultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
135	Información, asesoramiento y apoyo a las familias extranjeras y/o de minorías étnicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
136	Creación de nuevos recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137	Organización de actividades de participación comunitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
138	Organización de actividades en interculturales con perspectiva de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
139	OTRAS. Indique cuáles:		

Fuente: elaboración propia.

Por último, exponemos un apartado de preguntas cerradas de opción múltiple y abiertas para que los sujetos contesten con la mayor sinceridad sobre la percepción que poseen sobre la diversidad cultural como docente; sobre si conocen otras actividades que fomenten la interculturalidad en la escuela distintas a las que se realizan en la suya y, por último, sobre si pueden definirnos qué sería un ejemplo de buenas prácticas interculturales con perspectiva de género.

Acabamos nuestro cuestionario proporcionándoles a los sujetos dos preguntas abiertas sobre si conocen alguna actividad que fomente la interculturalidad con perspectiva de género distintas a las que se realiza en el centro escolar y si podrían definirnos brevemente qué sería un ejemplo de buena práctica intercultural con perspectiva de género. Finalmente, acabamos con un espacio abierto para que realicen todas las observaciones y comentarios que estimen oportunos.

Antes de concluir este apartado de instrumentos de recogida de información, queremos recordar que en el proceso del diseño y elaboración se ha tenido en cuenta la contextualización de esta investigación, generando así cambios con respecto a expresiones, conjunciones verbales y ciertos términos a través de la revisión por expertos/as, mencionada con anterioridad (véase apartado 3.7.3. a.1.- la validez).

3.8.5. C.- Aplicación del instrumento

Con respecto a los/as participantes de esta técnica de investigación recordamos que, tal y como expusimos en el apartado 3.7.2. Presentación de los casos de estudio, nuestro muestro es no probabilístico de tipo intencional, ya que la muestra seleccionada en el caso de los centros escolares obedece a criterios propios de la investigadora (Ruiz Bueno, 2008).

Además, de acuerdo con Stake (1995; 1999; 2005), apuntamos que en los estudios de casos no se busca la representatividad, ni la generalizaciones, sino la comprensión en profundidad de la problemática presentada en los diferentes contextos, asumiendo que los casos no se proponen como representativos del fenómeno a estudiar en general, sino complementarios para determinar indicadores de buenas prácticas interculturales con perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria para una eficaz atención de la diversidad cultural y la perspectiva de género.

Teniendo en cuenta lo anterior, apuntamos que se han cumplimentado, por el profesorado de los cuatro centros escolares, un total de treinta y siete cuestionarios. Concretamente, en el contexto salteño: en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) siete cuestionarios de veinticinco docentes y en la Escuela Roberto Romero (Ca2) nueve cuestionarios de cincuenta docentes, pertenecientes a dos turnos (mañana y tarde). En el contexto sevillano, en el CEIP San José Obrero (Ca3) doce de treinta docentes y en el CEIP Andalucía (Ca4) diez de veintidós docentes.

La metodología seguida: cabe destacar que la entrega de los cuestionarios se ha realizado por medio de la dirección de los centros educativos de ambos contextos, por los mismos criterios que se emplearon para el montaje de los grupos de discusión: cercanía y facilidad de acceso a todo el profesorado. Para la entrega cumplimentada se le expuso un tiempo limitado de una semana como máximo para la remisión del mismo en todos los centros escolares, sin embargo, en ocasiones, el plazo de entrega se amplió a varios días más.

3.8.5. D.- Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos cuantitativos se ha realizado a través del SPSS (Versión 18) diseñando una única plantilla para ambos contextos. Para conocer el procesamiento de estos datos, véase apartado 3.8. c.1 Procesamiento de datos cuantitativos.

En definitiva, el uso de diferentes técnicas de recogida de datos (cualitativas y cuantitativas) de manera complementaria o bien sincrónica es necesario para poder

contrastar y enriquecer la información obtenida (triangulación) sobre la realidad, pues cada una de las técnicas utilizadas nos han ofrecido una visión particular de la misma (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

3.9.- Limitaciones de la investigación.

Tras el sistema metodológico, antes de profundizar en el análisis, discurso e interpretación de la información registrada, pasamos a reflexionar acerca de las limitaciones con las que nos hemos ido en contrado durante todas las fases de esta investigación, especialmente, en la fase interactiva. En este sentido, realizamos un recorrido reflexivo de toda la investigación, centrándonos en los aspectos más importantes y en los que consideramos que se puede mejorar o, simplemente, realizar de otra manera. Así, las limitaciones de este estudio de caso múltiple están relacionadas con los siguientes momentos:

- a. Cuando nos planteamos analizar contextos multiculturales con presencia de alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica, debemos recordar, como planteamos en el apartado de la introducción y justificación, que este trabajo dirige la atención y gestión de este alumnado específico puesto que es un tipo de alumnado por el que se empezaron a diseñar determinadas políticas educativas "interculturales", así como a partir de su incorporación en las aulas se inició a considerar los procesos de construcción de la diferencia en el ámbito educativo, dándole respuesta con ciertos modelos de gestión de la diversidad cultural. Sin embargo, tratamos de explicar que nuestro posicionamiento hacia la interculturalidad con perspectiva de género, está alejado de esta mirada reduccionista exclusivamente en relación a un tipo de alumnado específico según su cultura y/u origen en contextos educativos formales, y que nuestro interés sigue en la misma línea de trabajo pero invitando a la reflexión teórica y práctica de la diversidad cultural y la perspectiva de género en centros educativos reglados sin presencia de alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica.
- b. Cuando nos planteamos realizar la investigación en instituciones educativa de infantil y primaria sin considerar la percepción del alumnado, a la hora de contextualizar el perfil del alumnado de cada centro escolar no contamos con un documento oficial en el que apareciera. Pues, aunque no se considerase el alumnado como objeto de estudio, se podría haber reflejado en el apartado de contextualización que tipo de alumnado está presente, puesto que para conocer este dato solo nos hemos basado en las consideraciones, a priori, de los contactos que nos facilitaron el acceso a las instituciones educativas y, a posteriori, según lo expuesto en los proyectos educativos analizados y lo manifestado por las direcciones escolar, las comunidades educativas y los equipos docentes.
- c. Cuando decidimos analizar solo los proyectos educativos como normativa escolar básica, hubiésemos recopilado más información de cada centro escolar

si el análisis de contenido lo hubiéramos realizado también, por ejemplo, con las memorias de actividades, donde se recogen detalladamente todas las acciones que el centro escolar organiza, así como aquellas acciones que son organizadas por entidades externas que colaboran y participan en el centro escolar.

- d. Cuando tuvimos que acceder a las escuelas de la provincia de Salta, antes tuvimos que contactar con diferentes personas que conocieran instituciones educativas con los criterios muestrales de esta investigación. Esto supuso alargar en el tiempo la posibilidad de realizar el trabajo de campo en el contexto salteño. Sin embargo, gracias a la amabilidad, el apoyo y esfuerzo del grupo de compañeras de la Universidad Nacional de Salta y del CISEN, pudimos contactar con centros escolares de infantil y primaria que aceptaron el acceso para realizar esta tesis doctoral.
- e. Cuando nos propusimos investigar sobre la población gitana en nuestro país, nos encontramos con la dificultad de que no existen datos exactos, hecho que nos llevó a realizar búsquedas exhaustivas por organismos y bases datos que trabajasen con la cultura gitana para conocer la situación real de la población gitana asentada en el contexto español. A pesar de ello, estamos satisfechas con la ardua tarea realizada en el apartado justificativo de esta tesis doctoral.
- f. Cuando recabamos toda la información de los cuatro centros escolares de infantil y primaria, nuestra principal inquietud fue cómo realizar un procesamiento de análisis y síntesis adecuado, ajustado a la realidad y, sobre todo, que se presentara una correcta explicación. En este sentido, consideramos que, aunque fue una labor estrepitosa y compleja, podemos decir que hemos alcanzado un alto nivel de descripción contextual, así como un análisis interpretativo de las realidades escolares de forma detallada en el abordaje de esta investigación.
- g. Cuando realizamos los grupos de discusión a las comunidades educativas de los centros escolares, nos encontramos dificultades a la hora de ajustar la conceptualización, especialmente, de la interculturalidad que abordamos en esta investigación, en su mayoría por desconocimiento sobre la temática. No obstante, tras su explicación durante el transcurso de la técnica se pudo reflexionar sobre la misma y recopilar consideraciones interesantes sobre la interculturalidad por parte de las comunidades educativas.
- h. Cuando aplicamos los cuestionarios al equipo docente de cada centro escolar, en un principio, no pudimos delimitar a los sujetos, ya que dependía, además de la voluntad del profesorado en participar con la investigación, de otros factores, decidimos limitar un tiempo estimado para el cumplimiento del cuestionario. Hecho que posiblemente nos haya influenciado en el nivel de participación a la hora de la recogida de los datos cuantitativos.

Capítulo 4.

DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA DE LOS CENTROS ESCOLARES SELECCIONADOS DE LA PROVINCIA DE SALTA.

En este capítulo abordamos la descripción, análisis e interpretación de toda la información recogida a nivel cualitativo y cuantitativo de cada uno de los centros escolares seleccionados de la provincia de Salta, a los cuales se le ha identificado de forma numérica por caso (Ca): Escuela Indalecio Gómez (Ca1) y Escuela Roberto Romero (Ca2).

Con la finalidad de presentar todos los datos obtenidos con perspicuidad, seguiremos la misma estructura a la hora de exponerlos por cada caso objeto de estudio. En este sentido, comenzamos con la parte cualitativa de la investigación, analizando los proyectos educativos como normativa escolar, siguiendo con las entrevistas a los equipos directivos y con los grupos de discusión a las comunidades educativas. Finalmente, acabaremos contrastando la información cualitativa con el carácter cuantitativo de esta investigación, las encuestas al equipo docente.

4.1.- La atención de la diversidad cultural y la perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria de la provincia de Salta. Dos casos de estudios: la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) y la Escuela Roberto Romero (Ca2).

De acuerdo a las categorías de análisis propuestas en esta investigación (véase figura 24), en primer lugar, presentamos los resultados sobre la diversidad cultural obtenidos de los proyectos educativos, de los equipos directivos, de las comunidades educativas y de los equipos docentes de cada caso escolar. En segundo lugar, reflejamos los resultados sobre la perspectiva de género obtenidos en los proyectos educativos, de los equipos directivos, de las comunidades educativas y de los equipos docentes de cada caso escolar. En tercer lugar, esbozamos los resultados sobre las acciones interculturales con perspectiva de género obtenidos de los equipos directivos, las comunidades educativas y los equipos docentes de cada caso escolar y, en último lugar, exponemos las propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el ámbito educativo desde el punto de vista de los equipos directivos, de las comunidades educativas y de los equipos docentes de cada caso escolar.

Recordamos que para el análisis cualitativo de esta investigación se ha usado varios instrumentos. En los proyectos educativos de centro se ha usado una tabla de análisis de contenido. Para las entrevistas y grupos de discusión se ha usado como herramienta de análisis el sistema categorial. Con respecto a las observaciones, con carácter flexible, transversal, complementario, se ha usado el registro de percepciones a través de anotaciones en un diario de campo, sobre todo, durante la realización de las técnicas cualitativas: entrevistas y grupos de discusión. Por último, para el análisis de los cuestionarios al profesorado, se ha usado el SPSS.

4.1.1.- Escuela Indalecio Gómez de Salta (Ca1).

4.1.1.1- La Diversidad Cultural en la Escuela Indalecio Gómez.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre qué se entiende por diversidad cultural y de qué manera se atiende y se gestiona la diversidad cultural en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta según lo registrado en su proyecto educativo, la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

4.1.1.1.1- La diversidad cultural en el proyecto educativo.

En primer lugar, puntualizamos que el proyecto educativo de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, no está actualizado en tiempo y forma. Su última actualización está realizada en el año 2013, y la fecha de consulta para esta investigación es de finales del 2014. Por otra parte, desatacamos que tras su lectura hemos comprobado que, en ocasiones, se usa un lenguaje no sexista.

Referente al contenido general del documento, lo consideramos suficiente para conocer apartados globales de la institución, sin embargo, exponemos que se podría mejorar la normativa escolar explicitando aún más cada uno de sus apartados e incorporando algunos que consideramos importantes como, por ejemplo, un marco normativo, es decir, a partir de qué leyes son con las que se trabaja en la escuela.

También el enfoque curricular es bastante amplio, sin apuntar acciones específicas, ni reflejar las competencias necesarias en el currículum escolar según las diferentes materias. En cambio, nos parece adecuada la visión general que se mantiene desde la pedagogía, la didáctica y la evaluación formativa. Aunque se vuelve a mencionar que desde la pedagogía una de sus características es ejercer en coherencia según las necesidades básicas del aprendizaje. Se vuelve a incidir en las necesidades del alumnado, en vez de en sus potencialidades.

Como fortalezas del centro escolar, según lo expuesto en el documento analizado, indicamos la explicación detallada de todos los proyectos específicos consensuados y en vigencia, en los que se contemplan las acciones superadoras y sustentables, durante el periodo escolar, a niños y niñas en la escolarización de la educación primaria, así como una organización flexible en tiempos, espacios y agrupamientos, que permite enriquecer las propuestas pedagógicas a partir de dichos proyectos específicos. En este sentido, podríamos decir que en este centro escolar se tiene en cuenta el trabajo por proyectos, pero de forma puntual, para complementar el contenido curricular.

Con respecto a los objetivos específicos marcados a nivel institucional, sociocultural y pedagógico, todos están dirigidos a la mejora del perfil docente en cuanto a trabajo creativo en equipo, intercambios valorativos, colaboración y toma de decisiones, actitud crítica, actualización permanente para la docencia... Sin embargo, como objetivo principal, sí que aparece el alumnado cuando se plantean como propósito el desarrollo de capacidades para la participación en comunidad y el desarrollo de pensamiento lógico de un/a menor que autoconstruye su propio aprendizaje.

Por otra parte, los objetivos propuestos en el Plan Estratégico de la Dirección de esta escuela giran en torno a la acción pedagógica del alumnado, teniendo en cuenta, además, al equipo docente y a la comunidad educativa. En este sentido, indicamos la existencia de una priorización en cuanto a objetivos específicos y en la toma de decisiones dentro del centro escolar.

Sin embargo, antes, destacamos relevante para esta investigación, la intervención realizada a nivel sociocultural, facilitando espacios democráticos en busca de una adecuada organización del profesorado y el equipo directivo, respetando las características de la comunidad para realizar una práctica eficaz basada en la realidad de la escuela. De nuevo aquí, se prioriza la labor docente y del equipo directivo para conocer el contexto escolar.

Con respecto a la mencionada priorización, es interesante destacar los propósitos más específicos del mencionado plan estratégico, donde el primero se relaciona de nuevo con la dinámica del trabajo docente para una adecuada organización y gestión institucional. El segundo, también dirigido a la mejora institucional, se relaciona con el aumento de acciones superadoras de las debilidades de la escuela. En tercer lugar, ya sí, destinado al alumnado, se hace referencia al acceso y permanencia en la escuela (suponemos para reducir casos de absentismo, pero no se especifica). El cuarto, de nuevo vinculado con el equipo docente, referenciando la mejora de estrategias para la calidad de la enseñanza y para generar apoyo pedagógico al alumnado que más lo necesita, y como último objetivo específico, se marca el fortalecimiento entre la escuela y familia, así como con las asociaciones cercanas a la escuela para establecer y mejorar canales de participación.

A modo de reflexión sobre los objetivos institucionales, una de las conclusiones a las que llegamos es que la línea principal de trabajo del centro escolar es el equipo docente relacionada con su práctica, organización y gestión como profesional en el centro escolar. Posiblemente, sea debido a la cantidad de trabajo burocrático y de gestión que el/a docente debe asumir, hecho que le dificulte a la hora de trabajar en profundidad prácticas docentes diarias para con el alumnado diferente a los

contenidos curriculares, tal y como exponen en una de sus debilidades recogidas en el proyecto educativo: persisten prácticas de enseñanza que requieren resignificación en el marco de la intencionalidad de enseñanza.

En relación al cuarto objetivo, manifestamos, tras lo analizado, que las intervenciones socioeducativas desarrolladas en el centro escolar se implementan desde un modelo asimilacionista y compensatorio⁵⁸, ya que están destinadas a cubrir las necesidades de diversa índole del alumnado, especialmente las necesidades educativas especiales (NEE) para evitar desigualdades derivadas, en este caso, de la diversidad funcional del alumnado, sin trabajar directamente a partir de las diferencias del alumnado y de esta manera invisibilizando la diversidad. Posiblemente, esta casuística pueda reflejarse igualmente en que en el centro escolar no se planteen la diversidad cultural ni la perspectiva de género, como veremos apartados sucesivos, como desafíos socioeducativos a los que desde las escuelas se debe dar respuesta.

En este sentido, profundizamos en la relación que existe en este centro escolar del concepto de “diversidad” con el de diversidad funcional, concebida como la atención al alumnado con determinadas discapacidades que afectan en su aprendizaje (Trastorno por Déficit de Atención sin o con Hiperactividad (ADD-ADHD) y Síndrome de Asperger) que conlleva complejas dificultades a la hora de realizar una verdadera inclusión. Por consiguiente, la diversidad se refleja como una debilidad del centro, manteniendo un bajo conocimiento y comprensión de la concepción.

Concretamente, en el proyecto educativo de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) sobre la diversidad cultural no se especifica nada. Como ya hemos mencionado antes solo se trata la “diversidad” relacionada con las necesidades educativas especiales (NEE) del alumnado. En este sentido, al igual que nos manifiesta el equipo directivo en la entrevista realizada (véase apartado 4.1.1.2. La diversidad cultural desde la perspectiva del equipo directivo), entendemos que estas temáticas no se han planteado trabajarlas en esta escuela, así explicamos que, obviamente, no estén recogidas en el documento normativo principal del centro escolar. Por otra parte, en relación al concepto “cultura” se refiere a la existencia de diferentes culturas debido a la globalización, apareciendo solamente en el proyecto específico cinco, descrito en párrafos sucesivos, y también como ámbito de actuación cuyo objetivo es facilitar espacios de carácter democrático.

⁵⁸ Sobre los diferentes modelos de atención y gestión de la diversidad cultural en el contexto argentino se puede profundizar en el apartado del Marco Teórico de esta investigación.

Con esta misma idea seguimos profundizando en los datos recogidos tanto en la entrevista y grupo de discusión, como en los cuestionarios cumplimentados solo por el profesorado.

En definitiva, con respecto a la categoría sobre la diversidad cultural en el proyecto educativo institucional, podemos indicar el bajo conocimiento que se tiene ante ella por la falta de referencia en el escrito. Sin embargo, consideramos que se puede poseer un nivel de comprensión medio a la hora de trabajarlas en la escuela, dadas las diferentes acciones que se plantean como específicas en las que profundizamos más adelante, teniendo en cuenta que las acciones están articuladas a partir del mismo modelo de gestión de la enseñanza que se evidencia en el discurso de la normativa escolar analizada, la asimilación y compensatoria.

De las acciones relacionadas con las temáticas de la investigación, resaltamos su división por dimensiones: pedagógica, sociocomunitaria y administrativa, siendo esta última la encargada de más funciones a realizar en el centro escolar, en comparación con las otras dos áreas. En este sentido, según el proyecto educativo, esta área es la que posee y mantiene todo el peso en la organización escolar, es la que presenta más tareas por parte de la dirección y el equipo docente en el centro escolar. Esta constatación reitera el alto nivel burocrático que tiene que solventar una escuela, concretamente, desde el equipo directivo y docente, que puede que imposibilite el avance de la incorporación y justificación de la implantación de nuevas perspectivas socioeducativas, como es el caso de la interculturalidad con perspectiva de género.

Por otra parte, de los quince proyectos específicos que se recogen en el proyecto educativo de esta escuela, para esta investigación apuntamos los seis más relevantes. Como dato significativo, el primer proyecto específico de la escuela presenta como situación-problema la falta de comunicación entre el equipo docente. Para solventar dicha situación se propone como objetivo lograr una efectiva y sincera comunicación en beneficio de los proyectos institucionales. Entre sus causas, se destaca la falta de compromiso y pertenencia al equipo docente formado, las ausencias en las reuniones de coordinación de ciclos y la falta de comunicación e ampliación docente por razones de trabajo y/o estudio. Sus compromisos de acción para mejorar esta situación se basan en la reestructuración de horarios para lograr tiempos docentes que permitan el acercamiento entre los pares y otros de áreas especiales, reuniones por ciclos una vez por semana, destinar 15' antes de cada jornada a planificar las áreas, a evaluar el contenido y a replantear las acciones, y por último elaboración de normas de convivencia junto al coordinador del ciclo, elegido por sus pares.

En este sentido, aparte de los compromisos descritos, reflexionamos sobre la necesidad de fomentar la implicación y motivación del equipo docente en la vida escolar, trabajando la cohesión grupal e identidad del equipo docente con respecto a la escuela, y concretamente en su desempeño profesional día a día. También, sería conveniente que se reflexionara y se motivara sobre el rol tan importante que ocupa un/a docente en el desarrollo personal de un/a menor, que, en ocasiones, puede que sea su mayor apoyo fuera del ámbito familiar. Hablamos de la valorización de la profesionalización de los/as docentes, especialmente, con alumnado de infantil y primaria.

El tercer proyecto específico de la escuela tiene como propósito lograr un mejor sistema de comunicación e integración del alumnado con vistas a mejorar la disciplina escolar, dentro y fuera de la escuela. Las causas presentadas versan en que el alumnado no comparte ideas; presenta escasa solidaridad, un liderazgo vinculado al poder, es decir, *"el aquí mando yo"*, agresividad en el juego, signos de discriminación e irresponsabilidad. También, se expone en el proyecto educativo de esta escuela, que el alumnado, en ocasiones, está inmerso en problemas familiares, indiferencia ante las indicaciones de los/as maestros/as y directivos/as, sin consecuencias en dichas situaciones y, por último, alumnado tendente a repetir modelos televisivos y del medio social cercano. Entre los compromisos de acción que se establecen, se destaca reuniones y consenso entre los equipos docentes para elaborar un régimen de convivencia escolar. Este dato nos da indicios a pensar que no existe una normativa oficial del centro escolar para atender y gestionar casos de esta índole, aunque en el centro exista un Reglamento de Convivencia Institucional. En dicho reglamento se argumenta la importancia de la convivencia, no solo para la vida escolar, sino para la vida fuera de la escuela, a partir de la promoción de buenas relaciones siguiendo unas normas básicas. En la descripción de dichas normas básicas tanto para el alumnado como para las familias se especifica las normas a seguir, pero no las consecuencias si se incumple una norma. En este sentido, como idea sería favorable para el centro que se explicitara las consecuencias, así como las normas a cumplir también del equipo directivo y docente del centro escolar para con la comunidad educativa, en general.

También, como compromiso se establece la formación de una comisión de alumnado rotativa, una asamblea de alumnado, docentes y familias, y la planificación y sistematización de temas transversales referidos a la formación ética y ciudadana, manejados en talleres creativos con personal idóneo. Es decir, se considera necesario la incorporación de un agente externo que trabaje dichos temas. En este sentido, por nuestra parte, nos sumamos a este compromiso, así como que también sería favorable que se trabajara la interculturalidad con perspectiva de género como temática principal.

En cambio, apuntamos que si a esta situación de indisciplina académica por parte del alumnado se le une la falta de compromiso por parte del profesorado difícilmente se alcanzarán los objetivos de ambos proyectos específicos. Por ello, consideramos, en primer lugar, solventar las carencias del equipo docente para que pueda realizar un trabajo integral con el alumnado a partir de prácticas socioeducativas interculturales con perspectiva de género, como propuesta formativa basada, entre otras cuestiones, en una educación en valores, en la concienciación de prejuicios y estereotipos, en las desigualdades entre hombres y mujeres, etc.

Con el cuarto proyecto específico se trabaja en esta escuela para lograr una mejor organización institucional, dada la necesidad de acomodar las distintas actividades diarias en un todo funcional y creativo. En este sentido, volvemos a reflexionar sobre el hecho de que en el centro escolar perduren prácticas de enseñanza que requieren una nueva significación en el marco de la intencionalidad de enseñanza. Las causas que se indican acerca de esta situación-problema son la falta de comunicación entre los/as diferentes profesionales de la escuela y el desaprovechamiento de algunos espacios para el consenso y disenso. Para ello, se comprometen a realizar las siguientes acciones principales: una evaluación inicial de la realidad organizativa, la elaboración de normas de convivencia institucional y la distribución de actividades entre el personal docente con respecto a: flexibilización de horarios docentes, alumnado, áulicos; organización de carteleros – periódico mural; organización de recreos; organización de actos escolares; organización del uso de recursos didácticos; organización de copa de leche⁵⁹ y relaciones con los grupos de apoyo (cooperadora escolar y consejo de padres). Con respecto a la segunda acción, la elaboración de normas de convivencia, de nuevo se evidencia la falta y/o necesidad de un plan de convivencia ajustado a la realidad del centro escolar.

En el proyecto específico número cinco, reflejado en la normativa escolar, es en la única acción donde se señala la incorporación de alumnado perteneciente a otras culturas en las aulas, pero no como atención y gestión al alumnado, sino enmarcado en el constante avance tecnológico del medio social, en la necesidad de incluir a la formación humana de los/as niños/as conocimientos básicos de computación y otros idiomas, dado el avance de otras culturas en nuestro medio por las características de la oferta y la demanda, y por último, dada la constante inquietud por parte del

⁵⁹ En los diferentes turnos (mañana y tarde) se le ofrece a todo el alumnado un aporte alimenticio. Esta acción se enmarca dentro del objetivo primordial del Programa Copa de Leche: contribuir con la nutrición de los niños y jóvenes, como refuerzo alimentario diario. El programa tiene como finalidad brindar a los y las menores una mejor alimentación mediante el aporte de calorías y nutrientes indispensables para su crecimiento, respetando los gustos y hábitos incorporados en el seno familiar, lo que mejora la predisposición para el aprendizaje. El programa está destinado a alumnado de distintos niveles, según lo establece la Ley de Educación N° 23.206: educación inicial, primaria y ciclo básico de educación secundaria de establecimientos de la capital.

alumnado, docentes, directivos/as y cooperadora escolar, para dar respuesta a la realidad del centro escolar. En este sentido, las acciones que se comprometen a realizar son: revisiones anuales de las actividades, flexibilización de horarios para concretar acciones y selección y diseño de contenido básicos, entre otras.

Tal y como se ha mencionado, la cooperadora escolar supone un perfil más a nivel sociocomunitario dentro de la escuela. La cooperadora escolar es una agrupación de personas que trabajan por el bien común de la escuela. Por ello, este centro escolar centra su sexto proyecto específico en esta agrupación, que atiende, de forma permanente, integral y a corto plazo, determinadas necesidades de la institución. Así, como objetivo principal se marcan los siguientes: integrar la escuela en la comunidad, asimismo permitir la participación activa en las actividades que, conjuntamente, se organizase y planificar acciones a los fines de contribuir al crecimiento en la gestión de la escuela.

Esta medida escolar surge para establecer y mantener una fluida comunicación con las familias, el alumnado y el equipo docente. También para solucionar a tiempo las expectativas más urgentes en la tarea diaria y conseguir fondos económicos para la misma. Entre sus acciones destacamos las reuniones de la comunidad educativa, las asambleas informativas, la redacción de circulares informativas y la organización de actividades para recaudar fondos económicos, básicamente.

Para finalizar el análisis de las diferentes acciones relacionadas, en este caso escolar, referente a la diversidad, ya que no está presente la diversidad cultural, apuntamos que, a diferencia de la normativa escolar, en el Proyecto de Educación Sexual Integral⁶⁰ (ESI), aunque de nuevo en el apartado sobre las dificultades de aprendizaje, sí aparece la diversidad con un sentido más amplio, exponiéndose como fenómeno universal en el que, a veces, la escuela se olvida que en ella concurren personas con distintas situaciones familiares, distintos intereses, ritmos de aprendizaje, etc. En este sentido, la diversidad supone analizar todas las posibilidades de intervención, las actitudes de las personas implicadas y los recursos que aporta o puede aportar la sociedad; ya que se trata de algo más que contemplar los estilos de aprendizaje de los alumnos. En definitiva, reseñamos que se debe considerar que el aprendizaje de un/a menor no es una tarea simplemente individual, sino social, donde el ayudar y

⁶⁰ Según el Plan de Educación de la provincia de Salta (2016, 250) [...] En relación a la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en la provincia de Salta, hasta el año 2014, se incorporaron contenidos referentes a la ESI en los diseños curriculares de todos los niveles, se capacitaron a más de 3.900 docentes, se distribuyeron 35.000 materiales en las escuelas y se realizaron talleres sobre salud sexual y reproductiva, derechos, obligaciones y responsabilidades, con miles de adolescentes, a partir de un trabajo en conjunto y en red con Salud, Justicia, Derechos Humanos, el Ministerio Público, Seguridad, además de otras instituciones.

compartir son procesos fundamentales. La escuela constituye un espacio donde el/la niño/a adquiere su autonomía, se relaciona e interrelaciona con sus iguales, pero, para ello, hay que brindarle las herramientas y conocimientos necesario para vivir en convivencia dentro y fuera del sistema educativo.

4.1.1.1.2.- La diversidad cultural desde la perspectiva del equipo directivo.

Cuando preguntamos al equipo directivo sobre qué entiende por diversidad cultural, es decir, con respecto al conocimiento que posee sobre diversidad cultural, en todo momento se refiere a un sentido amplio del término *diversidad*, concretamente a cuestiones relacionadas con una población diversa en lo social, lo cultural, al género, lo religioso, lo económico... Pero cuando profundizamos a nivel normativo y en la propia cotidianidad de la escuela, nos comenta que es un aspecto que le cuesta trabajar en el centro dada la formación recibida, asimismo es una cuestión que está en construcción. De ahí, pensamos que venga su confusión en la terminología cuando preguntamos sobre la percepción del alumnado originario, extranjero o de minorías étnicas. En un principio nos comenta que

[...] Nuestra escuela tiene la representación que, al imaginario del resto de escuelas, atiende a la diversidad, en su más amplio sentido. Como es una escuela, atiende a niños con necesidades específicas especiales, niños que presentan alguna situación diríamos particular para aprender, relacionadas con alguna cuestión de salud, o con alguna cuestión propia de su ser. Por ejemplo, nosotros tenemos niños con trastorno de conducta, deficiencias mentales, auditivas o visuales. Eso con respecto a las cuestiones físicas.

CA1.DC.CTO+COMP.BAJO

Como se puede leer, inicialmente el equipo directivo expuso que entiende la diversidad en su más sentido amplio, pero enfatizando en la atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativa especiales (NEE), tal y como se puede leer en el proyecto educativo del centro. Sin embargo, durante su discurso reflexiona sobre el conocimiento y la comprensión que posee de la diversidad cultural en la vida escolar, más vinculada a nuestra investigación

[...] Respecto a las cuestiones étnicas, también tenemos niños que provienen de otros países y distintas clases sociales. Aquí la escuela se encuentra en el centro de la ciudad de Salta y atiende a una población diversa; diversa en cuanto a cuestiones sociales, religiosas, étnicas, o sea es una escuela diversa, una de las escuelas de la que yo transité que tiene esa diversidad. CA1.DC.CTO+COMP.ALTO

Dichos comentarios se corresponden con lo escrito en el Proyecto Educativo Institucional cuando hace referencia a la *diversidad* en términos de diversidad funcional y discapacidad que dificulta el aprendizaje del alumnado y por ello hay que realizar adaptaciones curriculares a favor de la igualdad. No aparece la diversidad cultural, pero sí ese tipo de “diversidad” de atención a la necesidad del alumnado, muy relacionado con el modelo asimilacionista y compensatorio de cubrir las necesidades del alumnado con la idea de dignificar el trabajo para la igualdad realizado, pero que a fin de cuentas se sigue problematizando la diferencia, ya que no se trabaja desde la reflexión de las diferencias, continuando desde la actividad docente que se perpetúe los prejuicios ante las diferencias del alumnado. En este sentido, de nuevo de forma sutil, se menciona la invisibilización de la atención y gestión de la diversidad cultural en este centro escolar y, por ende, el hecho de que no se plantee trabajar la diversidad cultural en las aulas posiblemente a la poca formación recibida al respecto.

En cambio, al preguntar directamente sobre si el alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas está recogido como alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo nos contesta que no.

[...] No, o sea las cuestiones étnicas no son cuestiones incidentes que necesiten un tratamiento especial, o sea es como algo natural, no hay un trato especial porque pertenezca a una etnia. Lo que tratamos acá de hacer en cuanto a las necesidades educativas especiales es porque sus particularidades inciden en el aprendizaje. En cambio, acá no, acá todos somos iguales. CA1.DC.CTO.ALTO

Acaba exponiendo el matiz de igualdad de todo el alumnado, posiblemente desde la visión compensatoria y asimilacionista que engloba todo, y sin que se recoja el valor de la diferencia en ningún momento, ni en el proyecto educativo institucional, ni en el currículo escolar del alumnado. Solo se recoge el fortalecimiento de la identidad basada en el respeto a la diversidad cultural a través de actividades específicas puntuales y determinadas por el calendario escolar, llamándolo con distintos matices que dan muestra de la diversidad y prosiguen con la línea asimilacionista-compensatoria-multicultural.

[...] Trabajamos cuestiones culturales que están basadas en el calendario escolar, en donde están pautadas varias actividades, entre ellas el acto de la Pachamama. Trabajamos nosotros como depositarios de la bandera italiana desde la cultura ancestral, nuestras propias raíces la cuestión de la Pachamama, desde nuestras creencias la cuestión de los ritos del milagro y después la cuestión de la diversidad religiosa atendiendo a otros credos. Acá también se valora la cuestión cultural propia nuestra del noroeste; este año se introdujo por ejemplo un profe que le gusta mucho y que tiene

conocimiento a través de la danza, y es bien recibido y hay niños que bailan ritmos folclóricos. CA1.DC.CTO+COMP.BAJO

Según este último comentario, el enfoque tratado para la atención y gestión de la diversidad cultural, es el modelo multiculturalista, representado por el pluralismo cultural, en el que se promueve la no discriminación por razones de etnia y/o cultura, y el reconocimiento de la diferencia cultural y su derecho, sin embargo, sólo centra su voluntad en el conocimiento de elementos parciales y concretos, centrándose así en factores estereotipados culturalmente (Bartolomé et al, 1997 en Rodríguez Casado, 2014).

El planteamiento de la diversidad cultural se matiza aún más cuando se le pregunta su opinión. Pues, piensa que la escuela está sufriendo multitud de cambios y que como institución

[...] La escuela pueda abrirse a la diversidad es una cuestión de volver a la cuestión humana que a veces se pierde, estrechar vínculos y atención a la cuestión humana más que al conocimiento, a la esencia humana como persona. CA1.DC.OPI.POSIT

En este sentido, con multitud de cambios, posiblemente, pensamos que puede referir no solo a cambios sociales, culturales, religiosos, económicos, políticos... como menciona anteriormente, sino también a cambios relacionadas con la pérdida de valores humanos, democráticos y cívicos. Preocupación que también acomete esta investigación.

En relación a las actuaciones realizadas en el centro escolar para atender a la diversidad cultural nos expone que son diversas y que tienen que ver por una parte con el hecho de cómo se presenta una situación determinada y, por otra parte, con la construcción de ese “enfoque de la diversidad” por la normativa educativa, en el que la escuela está generando proyectos atendiendo a los temas urgentes que surgen en el día a día, y que les lleva a cuestionarse que el alumnado se encuentra en un ambiente diverso y a partir de ahí van construyendo la diversidad desde la escuela. También manifiesta que las actuaciones van dirigidas al alumnado porque es el objetivo principal de toda escuela, pero que en algunas ocasiones se invita a toda la comunidad educativa

[...] Por ejemplo en los actos escolares, donde podemos encontrarnos todos, y en donde conviven no solo cuestiones de diversidad, si no relacionadas con la cuestión de la edad, la cuestión de las distintas proveniencias sociales que provienen los niños. Los actos escolares me gustan mucho porque es una cuestión de encuentros y son estas

actividades que nos permiten estas acciones, donde participan papas, algunas instituciones que colaboran con la escuela. CA1.DC.OPI.POSIT

Como miembro del equipo directivo, le preguntamos sobre el nivel de conocimiento que considera que tiene el profesorado en relación a la diversidad cultural. A esto nos contestó que el nivel de conocimiento de temáticas como la tratada se atiende de dos formas, una en función a las capacitaciones extras (cursos formativos) que puede realizar o no el profesorado, pero que la mayoría de los casos la formación es vivencial, es decir, a través de la práctica y del día a día en el centro escolar. Sin embargo, independientemente de la adquisición formativa del profesorado, sí que existe preocupación e inquietudes a la hora de trabajar la diversidad cultural, tal y como expone

[...] Hay preocupación porque nos tensiona. La diversidad siempre tensiona porque te cuestiona, a veces, las cuestiones que están establecidas, entonces cómo me muevo ante esta situación. Ante un niño, por ejemplo, que hable otra lengua, o que se sienta discriminado por su color de piel o por su aspecto físico, entonces sí que nos tensiona y nos desafía a esa construcción de lo que venía diciendo. CA1.DC.COMP.ALTA + CA1.DC.OPI.NEGAT

Con respecto a esto último, se vuelve a manifestar que en el centro escolar no se trabaja desde las diferencias dándole un valor positivo y trabajando a partir de ellas, sino que son las diferencias, en nuestro caso culturales, las que generan tensión tanto en el equipo directivo como en el docente por no saber cómo afrontar la realidad. De nuevo se ofrece una visión problematizadora de la diversidad cultural, como diferencia que afecta en el ámbito educativo y que aún no se ha planteado en este centro escolar, tal y como se expone más adelante.

Con esta visión problematizadora de la diversidad cultural presente en este centro escolar según el equipo directivo, consideramos necesario abordar este planteamiento interpelado por Foucault (1990 en González Delgado, 2009, 3) en el que primeramente se plantea ¿qué es problematizar? En este sentido, fundamenta que

[...] problematizar es algo muy fácil de definir y extraordinariamente difícil de llevar a la práctica. Se trata simplemente de conseguir que todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como aproblemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado (González Delgado, 2009, 3).

[...] Problematizar es conseguir que lo no problemático se torne problemático, es algo aún más importante que esto, porque

problematizar es también, y sobre todo, lograr entender el cómo y el porqué de algo ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable, cómo es que algo ha conseguido instalarse, instaurarse como aproblemático (González Delgado, 2009, 3).

[...] Lo que plantea Foucault en los años 90 nos lleva a reconocer que problematizar es un modo de actuación del pensamiento, un proceso, una actitud de dudar. Si planteamos la importancia de reflexionar sobre muchos de los fenómenos complejos que vivimos y que contienen procesos de naturalización en la vida cotidiana de lo no natural, podremos comprender la necesidad de problematizar algo que se ha constituido como obvio, evidente, seguro e indudable para cuestionar lo incuestionable haciendo inseguro lo que damos por seguro (González Delgado, 2009, 3).

Además, entender cómo y por qué algo se convierte en indudable e incuestionable y se naturaliza ("naturalización"), nos conduce a tratar de hacer visible lo invisible. Problematizar es considerada como una actitud de dudar que nos invita a correr el riesgo, a cometer errores, a exponerse a decir cosas que son difíciles de expresar y en relación a las cuales balbuceamos y susurramos aquí y allá (González Delgado, 2009, 3).

Esta idea de preocupación e inquietud en relación a la diversidad cultural se ve reflejada también en las familias cuando se plantean conflictos discriminatorios que rompen la convivencia o rutina y se sienten afectadas por algo.

[...] Entonces la familia viene y plantean situaciones que los afectan. Acá se utiliza mucho esta cuestión que yo reniego por esta cuestión de discriminación, pero bueno es parte del cotidiano y parte de la propia vida, de una construcción por la que estamos atravesando. Entonces la persona parece que se sienten discriminadas, pero ahí hay una representación misma de auto discriminarse, de sentirse distinta, de que no pertenece a ese colectivo, entonces es un trabajo de mucha percepción y que nos desafía a nosotros también, y no tiene razón de ser, pero los atendemos, entonces es una cuestión de discriminación que necesita ser tratada pero que cuando la trabajamos vemos que no es tan así. CA1.DC.COMP.ALTA

De nuevo incide en el reto educativo de la atención y gestión de la diversidad cultural como conflicto ante discriminaciones que necesitan ser tratadas, pero de igual manera expone que están en un momento de construcción en el que necesita trabajar de forma reflexiva, cuestión que parece ser que sea difícil de implantar en el centro escolar, posiblemente por lo descrito también en el proyecto educativo con respecto a

la falta de comunicación y coordinación en el equipo docente, sea quizás por las distintas percepciones e ideologías que se mantiene ante el trabajo con la diversidad cultural del alumnado.

Por otra parte, con respecto a la diversidad entendida en su más amplio sentido, manifiesta que no cuenta en la escuela con un/a profesional específico para atender y gestionar la diversidad cultural, pero que sí cuentan con diferentes entidades externas privadas que ofertan formación y acciones relacionadas con problemáticas dentro de las aulas y que, aunque no están en la normativa ni en el currículo escolar se trabajan en el centro escolar.

Brevemente, en relación a lo que aporta la administración pública en cuanto a formación, facilidades, dotación de recursos para atender y gestionar la diversidad cultural, nos comenta que las acciones y los programas son diversos pero limitados. En este sentido continua la idea de la compensación de situaciones en las escuelas para solventar el día a día, a corto plazo.

[..] Los programas que tenemos son diversos, pero también hay cuestiones específicas. Nosotros tenemos un programa que nos dan recursos para trabajar, que bueno son un poco insuficientes, pero está el programa, que se llama PIE, Programa Nacional para la Igualdad Educativa⁶¹, para

⁶¹ Desde el 2004, el Ministerio de Educación del gobierno argentino diseña e implementa el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), con el fin de dar respuesta a las problemáticas educativas relacionadas con la fragmentación social y la desigualdad de oportunidades educativas. En medio de ese escenario se considera necesaria la implementación de acciones que afianzaran la construcción de la justicia social y concretaran una política de inclusión y de ejercicio de derechos, entre ellos, el derecho a educación. En este sentido, fue imprescindible dotar a las escuelas tanto de recursos materiales como simbólicos que les permitieran más y mejores condiciones para hacer frente a los diferentes problemas que se les presentaban, con el objetivo de hacer de la escuela un mejor lugar para aquellos/as niños y niñas que más lo necesitaran. En la actualidad, el programa sigue trabajando con un conjunto de 2293 escuelas a partir de los siguientes principios:

- Igualdad de oportunidades, en términos políticos. El Estado es el garante del derecho a la educación de todos los niños y niñas, generando el acceso a más posibilidades y promoviendo condiciones para que todos tengan las mismas oportunidades.
- Igualdad en el punto de partida, en términos pedagógicos. Un vínculo sostenido de confianza en la capacidad de todos los niños para aprender. Cada uno tiene su tiempo, su modo, su historia cultural y personal que lo constituye a la vez en igual y diferente. Una idea que parte de reconocer las profundas desigualdades que la niñez vive y que asume el desafío de no volverlas naturales ni condicionar por ello, la vida futura de cada niño y niña en la escuela. Una apuesta a una experiencia escolar rica y valiosa para cada uno de ellos.
- Centralidad de la enseñanza, como trabajo colectivo y cotidiano. Una propuesta escolar que ofrezca a todos los niños y niñas la misma riqueza de saberes y se preocupe por hacerlo de manera colectiva y renovada, recuperando las mejores tradiciones pedagógicas de nuestra escuela pública. Una apuesta a las capacidades que maestros y maestras despliegan en el día a día escolar.
- Justicia en la distribución de recursos materiales. El compromiso de hacer el mayor esfuerzo en las escuelas que trabajan con los chicos más pobres del país. Una distribución justa de los recursos necesarios para realizar una buena tarea educativa (Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de educación y Deporte, 2017). Para más información se puede consultar el siguiente enlace: http://www.me.gov.ar/curriform/edprimaria_piie.html

compensar algunas situaciones que la institución en su cotidiano necesita reforzar, y tiene que ver esto con las desigualdades que se plantean al interior de cada escuela. Y apoya con ciertos recursos, por ejemplo, nos da recursos para que compremos para generar una propuesta que trabajamos en el aula y te da una cantidad de dinero, no es suficiente, pero por lo menos está presente. CA1.DC.OPI.NEGAT

Es ahora cuando realmente reflexionamos sobre el sentido y significado de la diversidad cultural, cuando le preguntamos si podría indicarnos algunas dificultades e inconvenientes a la hora de tratar esta temática en la escuela. Recordemos que anteriormente nos manifestó que en el profesorado existe tensión a la hora de trabajar determinadas temáticas como puede ser la diversidad cultural relacionada con las dificultades en la comunicación por el idioma, así como la problematización de la diversidad cultural. De la misma manera nos hace reflexionar sobre dos dificultades principales que se da concretamente en el equipo docente. La primera de ellas está ligada a las diferentes y rígidas formas de trabajar con el otro

[...] Es un desafío constante de trabajar con el otro, y trabajar con el otro implica no entrar en tensiones ni en conflictos, implica que nada está dicho, implica que en el día a día hay algo nuevo para hacer. La diversidad humana tiene eso. CA1.DC.CTO+COMP.ALTO

[...] Percibir que todos somos diversos, en el propio colectivo docente. Entonces aceptarnos tal cual somos cada uno, con nuestras propias limitaciones posibilidades particularidades. O sea, la diversidad vivirla para luego poder formar al otro [...] entonces si nosotros queremos trabajar la diversidad nos tenemos que sentir diversos, tenemos que asumirlo para poder transmitirle al otro que también es diverso. CA1.DC.CTO+COMP.ALTO

La segunda dificultad hace referencia a la finalidad de la escuela, pues algunos docentes se limitan a dar contenido simplemente académico y otros/as docentes apoyan la idea de ir más allá de la academia y formar al alumnado en actitudes y aptitudes para la vida, tal y como expone como miembro del equipo directivo de la escuela.

A tenor de lo expuesto, podemos observar que las dificultades principales a la hora de desarrollar la labor profesional como docente versan en dilemas éticos y morales a la hora de trabajar en equipo. Por ello, sea debido a que en el centro escolar se le dedique un proyecto específico a la mejora de la comunicación, coordinación, cohesión y organización en el equipo docente para su quehacer profesional. Ya no solo a la hora de atender a una realidad sociocultural determinada del centro escolar, sino

en la cotidianidad del equipo docente se reflejan conflictos por diferentes formas del “buen hacer”, que no olvidemos que repercute directamente en el alumnado.

[...] Nosotros asumimos que la escuela no solo tiene que desplegar cuestiones académicas, sino también en cuestiones de actitudes, entonces conjugar lo académico con la actitudinal te lleva a ciertas tensiones para poder planificar ambas cosas, porque el conocimiento no es un conocimiento que uno lo extrae de los libros, sino que es un conocimiento que se significa, un conocimiento que se confluye, un conocimiento que se aprende, y el aprender implica aprender con el otro y todo lo que conlleva a esa convivencia, entonces es la otra dificultad que nos cuesta a nosotros como docentes cuando tenemos este universo diverso de cosas, manejarnos en la diversidad. CA1.DC.CTO+COMP.ALTO

En la misma idea le planteamos que nos diera su opinión sobre qué aportaría trabajar la diversidad cultural en el centro escolar. Su respuesta positiva engloba el sentido más amplio de la diversidad, reflejado en su discurso. Apuntamos que compartimos la idea del pragmatismo de la diversidad refinanciado y solo en la escuela, sino que se pueda transferir fuera del contexto escolar, constituyendo así un nuevo desafío.

[...] Nos aporta que podamos dar cuenta de que estamos en un ambiente, en un contexto de diversidad, y que la diversidad no es una cuestión de discurso, sino es una cuestión de práctica, es una cuestión de ver la diversidad en las pequeñas cosas, en cuestiones de relaciones de tratos, que nos llevan a que la diversidad no quede en una cuestión solo de la escuela sino también que se la vivencie fuera de la escuela, porque hacerlo fuera de la escuela nos desafía a que la diversidad hay que trabajarla.

CA1.DC.CTO+COMP.ALTO - CA1.DC.OPI.POSIT

Una vez dada su opinión sobre lo que le aportaría trabajar la diversidad cultural en el centro escolar, le preguntamos si en el centro escolar piensa que se ha llevado a cabo alguna acción considerada como buena práctica. Manifiesta que sí al ser vivencias compartidas, sin embargo, vuelve a referirse a las acciones planificadas por el calendario escolar y añade aquellas acciones del día a día en las que se atiende a expresiones culturales que ofrecen un abanico de posibilidades con distintos matices, permitiendo poner la diversidad en acción. Pero que siguen en la línea de la atención y gestión de la diversidad cultural basada en un enfoque multicultural y compensatorio.

[...] Hay algunas cuestiones emergentes que no están planificadas y que la escuela trabaja. Hay otras que, si están planificadas, por ejemplo, este año hemos hecho unas jornadas que se llaman escuela, comunidad y familia, y donde se trabajaron distintas temáticas que tienen que ver con la diversidad cultural, en el sentido en el que trabajamos “Somos distintos,

somos iguales” y que hace referencia a la identidad y a la diversidad cultural. O sea, hay cuestiones planificadas y emergentes que la vas tomando en la medida que interesa para los propósitos de esas cuestiones planificadas. CA1.DC.CTO.ALTO

A modo de conclusión, vamos descubriendo poco a poco que en ningún momento se plantea en el centro escolar la diversidad cultural del alumnado, por diferentes motivos y dificultades anteriormente mencionadas, sin embargo, queremos cerrar este apartado con la opinión positiva del entrevistado en relación a la diversidad

[...] La diversidad es un tema que nos desafía día a día, es una construcción permanente, porque yo creo que es la mirada que tenemos que tener, nada está dicho, todos aprendemos sobre la marcha y lo vamos construyendo y deconstruyendo, porque para construir hay que deconstruir. Entonces nos vamos oxigenando con instituciones que vienen de fuera y nos dan otra mirada para enriquecernos. CA1.DC.OPI.POSIT

La diversidad cultural sigue constituyendo un desafío en las escuelas. De acuerdo con Tusts y Moreno (2005, 6), “donde hay diversidad hay conflicto. Y donde hay conflicto, hay creatividad y voluntad por sobrevivir de la mejor manera”. Y donde hay conflicto hay cambio y transformación a través de la reflexión crítica que nos posibilita la deconstrucción de significados mentales adquiridos a través de nuestro aprendizaje. Siguiendo por un lado el trabajo de Derrida (1989 en Vergara Reyes, 2012) sobre la deconstrucción, es decir la revisión, el análisis, el cuestionamiento del por qué pensamos cómo pensamos, del porqué actuamos como actuamos, del porqué de las diferentes realidades en las que estamos inmersos, etc. Pues, consideramos que, en este centro escolar, a partir de este último comentario, se está dando un paso necesario con la finalidad de “deshacer para volver a hacer, desarmar para comprender mejor” (Vergara Reyes, 2012, 77). Se empieza por una deconstrucción para transformar. Transformar realidades para que se adquiera mejor sentido y mayor significado a lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace.

Y por otro lado el trabajo de Vergara Reyes (2012) que centra la deconstrucción en la dimensión cognitiva de la persona: desaprender, entendido como un desencaje de las estructuras cognitivas que hemos ido construyendo a lo largo de nuestra vida sobre alguna idea. Es el conocimiento que tenemos asimilado de una forma hasta que es sometido a un análisis de deconstrucción, para poder volver a construir un nuevo conocimiento, un nuevo esquema mental sobre una misma realidad.

Es a partir de este nivel de reflexión sobre la diversidad cultural, desde donde se produce el cambio. Tal y como expone el miembro del equipo directivo. Solo de esta

manera podemos construir un nuevo desarrollo de pensamiento crítico sobre la diversidad cultural en la escuela, en el que se asuma los prejuicios y los estereotipos culturales que siguen contribuyendo hacia la discriminación y la marginación, en general de logran parte de la sociedad, pero en este caso del alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnicas perteneciendo a esta escuela.

Conforme a lo último, consideramos que a partir de esta investigación se ha oxigenado la mirada invisible de la diversidad cultural en este centro escolar, así como posiblemente también se haya influenciado a la hora de decidir empezar a considerar y trabajar las diferencias hacia valores interculturales con perspectiva de género. Hemos sido partícipes de este proceso de deconstrucción cognitiva de la diversidad cultural en este centro escolar. Sin embargo, por todo lo mencionado, es esencial que se trabaje primero en la reflexión de la docencia, en el rol que ocupa la escuela actual para la sociedad, en la cohesión del equipo docente y en el sentimiento de identidad propia de la escuela para poder avanzar en temáticas complejas como las presentadas en esta investigación.

4.1.1.1.3.- La diversidad cultural desde la perspectiva de la comunidad educativa.

Con respecto a la influencia de la diversidad cultural en el centro escolar la comunidad educativa opina que aporta positivamente que haya alumnado de diferentes culturas, ya que posibilita conocer distintas culturas en función del origen del alumnado. Sin embargo, sí expresan que hay dificultades a la hora de trabajar la diversidad cultural. La más significativa hace referencia a actitudes de discriminación

[...] Solemos discriminar a las personas que vienen de otros lugares, entonces como que no le permitimos a ellos expresarse en el libremente. Por ejemplo tenemos a la gente de Bolivia y a la gente de Perú, entonces solemos discriminar por el color... CA1.DC.COMP.ALTO – CA1.DC.OPI.NEGAT

Consideramos relevante apuntar que, aunque se tenga esas actitudes discriminatorias, la comunidad educativa opina que la educación está moviendo redes, se está abriendo camino en la reintegración de la igualdad en el aprendizaje trabajando desde y con la diferencia (idiomas, religiones, valores, género, sociales, económicas...). En este sentido, para Rodríguez Vargas (2012, 2) como modelo de gestión de la diversidad cultural “a integración puede ser definida, en general, como el conjunto de relaciones sociales que permite a un individuo inscribirse en una sociedad y compartir sus códigos” (Ferréol y Jucquois, 2003, 169, en Rodríguez Vargas, 2012, 2), sin abandonar los propios; por ello, no implica la pérdida o la fuerte alteración de la identidad o de la cultura propia por parte de la persona de origen extranjero.

Según Giménez Romero (2003a) se trata de una categoría clave por cuanto constituye la respuesta positiva que los modelos inclusivos buscan dar a la cuestión de la diversidad sociocultural. Además, puede ser entendida como

[...] la generación de cohesión social y convivencia intercultural, mediante procesos de adaptación mutua entre dos sujetos jurídica y culturalmente diferenciados, mediante los cuales a) las personas de origen extranjero se incorporan en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades a la población autóctona, sin por ello perder su identidad y culturas propias; b) la sociedad y el Estado receptor introducen paulatinamente aquellos cambios normativos, organizativos, presupuestarios y de mentalidad que se hagan necesarios (Giménez Romero, 2003a, 78).

Esta autoría subraya que para que la integración sea posible, debe darse en el marco de un proceso bilateral, que compromete tanto a los autóctonos como a los alóctonos o “recién llegados”, y no sólo a estos últimos, es decir, los “autóctonos e inmigrantes participan –o deberían participar– en un proceso de construcción social común y compartido, siendo este el punto clave que va más allá de la mera adaptación coyuntural o circunstancial” (Giménez Romero, 2003^a, 78).

Es interesante que desde la comunidad educativa se tenga esta visión de la diferencia como punto de unión entre las personas, no dada por el equipo directivo.

[...] La diversidad cultural te abre muchos caminos desde el corazón, desde lo social. Te va brindando y te va fortaleciendo mucho esta diversidad que la tomamos como diferente pero que en un punto nos une a todos.

CA1.DC.CTO+COMP.ALTO

En este momento de la conversación, le preguntamos sobre qué se puede entender por educación intercultural en el centro escolar. Las respuestas nos conducen a reflexionar que poseen un conocimiento y comprensión con niveles alto, así como una opinión positiva.

[...] La educación intercultural ya apunta a diversas cosas, a diversos idiomas, a diversas religiones, valores, actitudes [...] El rótulamiento está en todo, y la mirada está puesta en lo que puede y en lo que no puede, y creo que esa mirada se trasciende a todo, en todos los ámbitos, en toda la parte educativa la mirada está puesta en no puedes hacer esto, en vez de estar puesta en qué bien que construye, que bien que comparte... Hacia lo positivo, la mirada de lo intercultural creo que también apunta a que uno pueda cambiar la mirada hacia lo positivo de la persona, y no a lo negativo porque, aunque hable otro idioma, la mirada del amor la mirada del

Conforme a lo expuesto, seguimos en la misma línea de trabajo, reflexionar sobre los estereotipos y prejuicios que persisten en el ámbito educativo sobre la diversidad cultural y el género por parte, principalmente, del equipo directivo y docente ya que no se plantean intervenir sobre las desigualdades ni las discriminaciones que se gesten en el centro escolar, mencionadas por la comunidad educativa.

En este sentido, la comunidad educativa expone estar de acuerdo en la necesidad de trabajar desde la interculturalidad en la escuela desde la problematización y la desconstrucción de la diversidad cultural, dándole apertura, reflexión, autoevaluación, crítica, diálogo... concretamente, dándola a conocer en todos los ámbitos, especialmente, en las familias. Eso sí, se especifica fundamental la reflexión sobre la práctica del día a día para alcanzar la igualdad y crecer como persona, como grupo, como sociedad en igualdad de oportunidades.

[...] Yo creo que sí, más en el feedback, en el ida y vuelta uno aprende de lo que escuchan, uno puede también autoevaluarse en su postura o mirad esto también existe, y tener crítica en lo que dialogo y en lo que hago, si está bien o mal, porque me parece que es en esa ida y vuelta, esa retrospcción que hay con el otro se llena muchísimo más de valores, sobre todo, de los valores que se están perdiendo, si, la aceptación del otro, la tolerancia.

CA1.DC.CTO+COMP.ALTO – CA1.DC.OPI.POSIT

Podemos relacionar esto último con procesos de alteridad y empatía por parte de esta comunidad educativa. Al hablar de diversidad cultural, desde un nivel más amplio, si existe interés y voluntariedad en el conocimiento mutuo habrá integración armoniosa, ya que cada persona desde su cultura respetará las creencias del otro a partir del diálogo, enriqueciéndose así en relaciones pacíficas. También, podemos reflexionar sobre la empatía, como aquella capacidad de ponerse en el lugar de otra persona, que unido a la alteridad como muestra de interés por comprender y aceptar las diferencias, a través del diálogo serían fundamentales trabajarlas en los centros escolares para combatir con los estereotipos y prejuicios relaciones con la cultura y el género (Rodríguez Vargas, 2012).

4.1.1.1.4. - La diversidad cultural desde perspectiva del profesorado.

Como dato identificativo relevante apuntamos que todos los cuestionarios recogidos en este centro escolar han sido contestados por profesoras. Con respecto a la edad, la mayoría de las mujeres tienen entre 25 o menos años, con un 57,1%. Su formación académica es educación primaria (nivel primario), con un 42,9%.

Un 14,3% de las profesoras señalan que en su centro escolar hay de 10 o menos alumnos/as originario, extranjero y/o de minoría étnicas, frente a un 85,7% que no saben o no contestan (en adelante NS/NC). Y concretamente en su aula no identifican a ningún alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica, alcanzando el 100% de las respuestas.

Con respecto a la documentación o normativa que se emplea en el centro escolar para atender o gestionar la diversidad cultural y la perspectiva de género, responden a los siguientes ítems.

Tabla 13. Documentación presente en el centro escolar.

	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	DT
Existe Plan de Atención a la Diversidad Cultural	42,9	-	57,1	2,14	1,06
Existe Plan de Acogida para el Alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnica	28,6	14,3	57,1	2,29	0,95
Existe Plan de Convivencia Escolar	71,4	-	28,6	1,57	0,97
El centro se rige por un Plan de Compensación Educativa	28,6	14,3	57,1	2,29	0,95

Fuente: elaboración propia.

Resaltamos que más de la mitad de las docentes, con un 57,1% respectivamente, indican que no saben o no contestan si en su centro escolar disponen de un Plan de Atención a la Diversidad Cultural, un Plan de Acogida para el alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnica y un Plan de Compensación Educativa. Frente a un 71,4% de las respuestas que indican que sí existe un Plan de Convivencia Escolar. Esto concuerda con la idea de que posiblemente no haya ningún plan de atención al alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica porque no se hayan planteado la atención y gestión de la diversidad cultural en el centro escolar, tal y como se manifiesta en la entrevista y en el grupo de discusión.

En este bloque de preguntas sobre la diversidad cultural, los primeros ítems están enfocados a obtener información sobre qué conocen y qué entienden por diversidad cultural en el ámbito escolar. Como datos significativos de la tabla siguiente exponemos que el equipo docente de este centro está bastante de acuerdo en señalar que la diversidad cultural enriquece las relaciones diarias entre el alumnado en el aula (con un 100%) y conlleva interacción y convivencia de personas culturalmente diferentes dentro y fuera del aula (con un 71,4%). Sin embargo, un 57,1% señala que el hecho de trabajar la atención a la diversidad cultural del alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia, frente a un 28,6% que indica

que no está nada de acuerdo con esta afirmación. Referente a esto último, posiblemente más de la mitad del profesorado al indicar que trabajar para la atención y gestión de la diversidad cultural genere obstáculos a la hora de impartir docencia haya sido debido a los conflictos por las distintas formas de trabajo y enseñanza manifestados en la entrevista, así como el poco interés por trabajar en la temática manifestado en el grupo de discusión.

Tabla 14. Consideraciones generales sobre la diversidad cultural en el centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	algo %	bastante %		
La diversidad cultural se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	-	42,9	14,3	42,9	3,0	1,00
La diversidad cultural es percibida como necesidad compensatoria del alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	-	71,4	28,6	-	2,2	0,48
La diversidad cultural enriquece las relaciones diarias entre el alumnado en el aula	-	-	-	100	4,0	0,00
La diversidad cultural se entiende como realidad sociocultural	-	14,3	42,9	42,9	3,2	0,75
Trabajar la atención a la diversidad cultural del alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	28,6	14,3	57,1	-	2,2	0,95
La diversidad cultural conlleva interacción y convivencia de personas culturalmente diferentes dentro y fuera del aula	-	-	28,6	71,4	3,7	0,48
En el currículum escolar se contempla la diversidad cultural del alumnado	-	14,3	28,6	57,1	3,4	0,78

Fuente: elaboración propia.

A esto se le puede sumar las diferentes ideologías y pensamientos vetustos por no deconstruir una realidad multicultural evidente en el centro escolar o simplemente la no reflexión de lo que se puede mejorar en la práctica docente para construir alumnado hacia valores interculturales con perspectiva de género.

Como se puede observar en la tabla anterior, los ítems sobre qué entienden por diversidad cultural en el centro escolar mantienen valores positivos de posición central, superando la puntuación 3 y 4, es decir son niveles bastantes de acuerdo con las afirmaciones planteadas. No obstante, podemos ver niveles de acuerdo más bajos cuando consideran poco de acuerdo que la diversidad cultural sea percibida como necesidad compensatoria del alumnado de origen extranjero y/u originario, aunque, por el contrario, como se refleja tanto en el análisis del proyecto educativo de centro, como en la entrevista y grupo de discusión, sea este el principal modelo de atención y

gestión de la diversidad para con el alumnado, en especial, relacionado con la diversidad cultural.

A tenor de lo expuesto, podemos suponer que primero no tengan conocimiento de los diferentes modelos de atención y gestión de la diversidad, en general, del alumnado en el ámbito educativo, y, por otra parte, es un paso hacia la interculturalidad el que el equipo docente manifieste que no está de acuerdo que el alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnica sea percibido como necesidad compensatoria dentro de la escuela. O también, que hayan contestado esa opción porque sea la políticamente correcta.

Tabla 15. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	algo %	bastante %		
El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la diversidad cultural del alumnado	-	42,9	-	57,1	3,14	1,06
El profesorado posee conocimiento sobre diversidad cultural	42,9	-	-	57,1	3,14	1,06
El profesorado tiene en cuenta la diversidad cultural en su actividad docente	-	40,0	20,0	40,0	3,00	1,00
El profesorado se coordina de forma interdisciplinar para atender a la diversidad cultural en las aulas	-	71,4	14,3	14,3	2,43	0,78
El profesorado mantiene una relación más continuada con las familias de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas que con el resto de familias	14,3	42,9	14,3	28,6	2,57	1,13
El profesorado utiliza en sus clases (materiales, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos sobre educación intercultural en las aulas.	-	57,1	28,6	14,3	2,57	0,78
Con la formación del profesorado, es suficiente para atender a la diversidad cultural del alumnado	28,6	42,9	14,3	14,3	2,14	1,06
El profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la diversidad cultural	14,3	14,3	42,9	28,6	2,86	1,06

Fuente: elaboración propia.

En general, se mantiene valores medios entre poco y algo de acuerdo en las afirmaciones sobre qué nivel de conocimiento posee el profesorado sobre la diversidad cultural y cómo se gestiona en el centro escolar. En los tres primeros ítems señalan alcanzando porcentajes equitativos que el profesorado está bastante de acuerdo, con un 57,1%, al marcar que tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la diversidad cultural del alumnado, frente a un 42,9% que señala

que está poco de acuerdo. A partir de este dato reflexionamos sobre ese 42,9% que señala que está poco de acuerdo de que en el proyecto educativo se recoja específicamente la diversidad cultural, ya que en el análisis del mismo como en la entrevista al equipo directivo se indica que esta temática o “problemática” no se ha trabajado en ningún momento en este centro escolar, y que con diversidad del alumnado solo está relacionada con las necesidades educativas especiales (NEE). Como inciso resaltamos el interés y la posibilidad de la dirección escolar de introducir en futuras actualizaciones la atención y gestión de la diversidad cultural en el proyecto educativo.

Lo mismo pasa con la afirmación sobre que el profesorado posee conocimiento sobre diversidad cultural, un 57,1% señala estar bastante de acuerdo, frente a un 42,9% que indica no estar nada de acuerdo. Y, por último, adquiere el mismo porcentaje en poco y bastante de acuerdo (un 40%) el hecho que el profesorado tenga en encuentra la diversidad cultural en su práctica docente. En este sentido, podemos considerar que parte del profesorado si tenga conocimiento sobre la diversidad cultural y realice prácticas docentes teniéndola en cuenta, pero también debemos apuntar que se haya contestado de forma políticamente correcta y resaltar la posible falta de sinceridad a la hora de contestar el cuestionario, hecho que debemos tener en cuenta en el discurso de todos los resultados obtenidos del cuestionario.

Como dato específico a destacar, consideramos relevante exponer que un 71,4% del equipo docente indica estar de acuerdo en señalar que el profesorado se coordina de forma interdisciplinar para atender a la diversidad cultural en las aulas. Ante este dato disienten las declaraciones sobre la falta de comunicación y el desinterés entre el equipo docente tanto del equipo directivo como de la comunidad educativa.

Tabla 16. El alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnicas en el centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	Algo %	bastante %		
El alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas se encuentra en desventaja socioeducativa con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje	-	28,6	28,6	42,9	3,14	0,90
El alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas debe tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje con el resto de sus compañeros y compañeras de clase	-	28,6	-	71,4	3,43	0,97
El alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas posee dificultades en su proceso de aprendizaje	-	57,1	28,6	14,3	2,57	0,78
Las actividades de atención a la diversidad cultural son destinadas principalmente al alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas	-	33,3	50,0	16,7	2,83	0,75

Al alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas se le realiza un diagnóstico educativo individualizado	16,7	16,7	16,7	50,0	3,00	1,26
Si se establece un plan de actuación individualizado, éste es consensuado con el propio alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas	-	50,0	33,3	16,7	2,67	0,81

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior le exponemos al equipo docente diferentes ítems sobre qué conoce y cómo se interviene con alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnicas que se encuentra en el centro escolar. En esta tabla nos encontramos valores de posición central positivos, habiendo alguna variación entre el estar algo de acuerdo y el estar bastante de acuerdo. Teniendo en cuenta la media, destacamos, por una parte, con porcentajes alto de bastante de acuerdo cuando se le pregunta que el alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas se encuentra en desventaja socioeducativa con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje (un 42,9%). Recordemos que anteriormente el profesorado señaló que la diversidad cultural no era percibida como una necesidad compensatoria, y posiblemente sea porque se le preguntó a nivel muy general del centro escolar, pero cuando se le pregunta directamente sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje si manifiestan que este tipo de alumnado si está en desventaja socioeducativa y sí necesita un apoyo.

De esta forma un 71,4% indica que el alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas debe tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje con el resto de sus compañeros y compañeras de clase, aunque más de la mitad de las respuestas, un 57,1%, señalan que están poco de acuerdo al referirse que el alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas posee dificultades en su proceso de aprendizaje. Conforme al alto porcentaje referido a que el alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnica deba tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje, volvemos a exponer que el modelo de gestión y atención para la diversidad del alumnado es el asimilacionismo y la compensatoria.

Por otra parte, un 50%, declara con valores medios de tres de acuerdo que las actividades de atención a la diversidad cultural son destinadas principalmente al alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas y que están bastante de acuerdo, con un 50%, al indicar que, al alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas se le realiza un diagnóstico educativo individualizado. Ante esta última, consideramos interesaste destacar que un 50% indica que está poco de acuerdo en señalar que, a la hora de establecer un plan de actuación individualizado, éste es consensuado con el propio alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas. Reiteramos con estos datos la existencia de un modelo de gestión y atención para la

diversidad cultural asimilacionista y compensatorio, considerado aparentemente un modelo inclusivo, en el que se busca la incorporación de la minoría (el otro) a la cultura dominante por medio de medidas lingüísticas, educativas, leyes orientadas a la integración de la persona extranjera siempre y cuando abandone su identidad cultural o la exprese sólo en su vida privada (Giménez, 2003 en Rodríguez Vargas 2012).

En la siguiente tabla exponemos distintas afirmaciones sobre la formación en diversidad cultural y el rol que ocupa el centro escolar ante la diversidad cultural.

Tabla 17. Formación, centro escolar y diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	algo %	bastante %		
La formación en atención a la diversidad cultural es necesaria para la mejora de la actividad docente	-	-	16,7	83,3	3,83	0,40
En el centro se dispone de Plan de Acogida sólo para el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	33,3	33,3	33,3	-	2,00	0,89
Desde el centro se le ofrece formación al profesorado sobre cómo gestionar la diversidad cultural en las aulas	16,7	50,0	16,7	16,7	2,33	1,03
Desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación en diversidad cultural	-	50,0	16,7	33,3	2,83	0,98
La formación del profesorado en diversidad cultural es recibida de forma autodidacta	-	14,3	42,9	42,9	3,29	0,75
Desde el centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	16,7	66,7	16,7	-	2,00	0,63
El centro garantiza el cumplimiento de la normativa en el que se fomenta los recursos de atención a la diversidad cultural para una mejora de la calidad y equidad educativa en interculturalidad.	16,7	33,3	50,0	-	2,33	0,81
El centro lleva a cabo prácticas sobre diversidad cultural donde participa toda la comunidad educativa.	-	66,7	33,3	-	2,33	0,51
En el centro se defiende la normativa actual establecida con respecto a la atención a la diversidad cultural en los centros escolares	-	50,0	50,0	-	2,50	0,54

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, con valores más aproximados al desacuerdo apuntamos la coherencia cuando se indica que en el centro escolar no se dispone de plan de Acogida sólo para el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas (un 66,6% nada y poco de acuerdo), pues en el comienzo del cuestionario más de la mitad del profesorado (un

57,1%) había contestado que desconocen que haya en el centro escolar algún plan de acogida para alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnica.

Seguido con el mismo porcentaje, un 50%, indican que están poco de acuerdo que desde el centro escolar se le ofrezca formación al profesorado sobre cómo gestionar la diversidad cultural en las aulas y que tampoco desde los Institutos Superior de Formación Docente⁶² se ofrece formación en diversidad cultural. Esto concuerda con el hecho de que en este centro escolar no se hayan planteado la posibilidad de trabajar la diversidad cultural.

También el profesorado indica que está poco de acuerdo al señalar con un 66,7% (valores poco de acuerdo) que desde el centro escolar se informe sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa y que el centro lleve a cabo prácticas sobre diversidad cultural donde participa toda la comunidad educativa.

Por el contrario, con valores positivos indican que la formación en atención a la diversidad cultural es necesaria para la mejora de la actividad docente y que la formación del profesorado en diversidad cultural es recibida de forma autodidacta (42,9% algo y bastante de acuerdo).

Tabla 18. Familia y diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	Poco %	Algo %	bastante %		
Las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas utilizan todos los servicios del centro escolar	16,7	16,7	16,7	50,0	3,00	1,26
A las familias de origen extranjero y/o de minorías étnicas se les informa de manera continuada sobre el proceso de aprendizaje de sus menores	16,7	16,7		66,7	3,33	1,21
Las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas tienen una actitud de indiferencia sobre la educación de sus menores	16,7	66,7	16,7	-	2,00	0,63
Las familias de alumnado y/o minorías étnicas participan menos en acciones socioeducativas que el resto de familias	16,7	33,3	16,7	33,3	2,67	1,21
Se informa a todas las familias sobre el proceso educativo de los menores	-	33,3	16,7	50,0	3,17	0,98

Fuente: elaboración propia.

En relación a las familias del alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas, como se puede observar en la tabla anterior, el profesorado indica con un alto

⁶² En España hacemos referencia a los Centros de Formación para el Profesorado.

porcentaje positivo de acuerdo que dichas familias utilizan todos los servicios del centro escolar (50%) y que desde el centro se les informa de manera continuada sobre el proceso de aprendizaje de sus menores (66,7%), relacionando este valor positivo con el ítem más general sobre que a todas las familias se le informa de los procesos educativo de sus hijos/as (50%).

Por el contrario, están poco de acuerdo, con un 66,7%, cuando indican que las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas tienen una actitud de indiferencia sobre la educación de sus menores.

Por último, con niveles similares de puntuación tanto positiva como negativa (50% respectivamente), indican que las familias de alumnado originario, extranjero y/o minorías étnicas participan menos en acciones socioeducativas que el resto de familias.

Tabla 19. Administración, profesionales y acciones del centro escolar para atender y gestionar la diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	algo %	bastante %		
La administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para atender a la diversidad cultural en las aulas	-	100	-	-	2,00	0,00
En el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar las estrategias docentes y otros recursos para atender a la diversidad cultural del alumnado	-	66,7	-	33,3	2,67	1,03
El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la diversidad cultural en las aulas	33,3	33,3	-	33,3	2,33	1,36
Existe compromiso del centro en la realización de acciones para el fomento del respeto a la diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales e inclusivos.	16,7	33,3	16,7	33,3	2,67	1,21
El centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios inclusivos en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado	16,7	16,7	33,3	33,3	2,83	1,16
Para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la diversidad cultural en todos los centros escolares de infantil y primaria	-	-	33,3	66,7	3,67	0,51

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la tabla anterior, destacable es que un 100% del profesorado indique que está poco de acuerdo con el ítem sobre que la administración pública ofrece a su

centro escolar diferentes recursos para atender a la diversidad cultural en las aulas. Esta idea se constata con la información recogida del equipo directivo y de la comunidad educativa, sobre la falta de apoyo o apoyo insuficiente desde la administración sobre este tema, aunque sí reciben determinadas ayudas para otros proyectos educativos específicos dados puntualmente.

Un 66,7% poco de acuerdo señala que, en el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar las estrategias docentes y otros recursos para atender a la diversidad cultural del alumnado. Pues tal y como se expone en los datos obtenidos de la entrevista y el grupo de discusión, es el equipo directivo el encargado de dar las directrices a la hora de canalizar estrategias y de armar actividades para atender a la diversidad del alumnado.

Y con un 66,6% el profesorado señala que no está nada de acuerdo o que están poco de acuerdo que en el centro escolar se cuente con profesionales concretos para trabajar la diversidad cultural en las aulas, mientras un 66,6% indica que en el centro sí se identifica en toda su documentación oficial, valores y principios inclusivos en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado.

Positivamente en relación al grado de acuerdo, indican con un 66,7% que están bastante de acuerdo que para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la diversidad cultural en todos los centros escolares de infantil y primaria.

Para finalizar, con los mismos valores de grado de acuerdo y desacuerdo (50% respectivamente) el profesorado duda que exista compromiso del centro en la realización de acciones para el fomento del respeto a la diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales e inclusivos.

4.1.1.2.- La Perspectiva de género en la Escuela Indalecio Gómez.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre qué se entiende por perspectiva de género y de qué manera se atiende y se gestiona la perspectiva de género en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta según lo registrado en su proyecto educativo, la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

4.1.1.2.1- La perspectiva de género en el proyecto educativo.

Concretamente sobre la perspectiva de género no se especifica nada. Como ya hemos mencionado antes, referente a la perspectiva de género en términos de desigualdad, solo se menciona la diferencia de géneros en el proyecto educativo sexual integral que se implementa en el centro escolar. En este sentido, volvemos a repetir, al igual que nos manifiesta el equipo directivo en la entrevista realizada, entendemos que estas temáticas no se han planteado trabajarlas en la escuela, así explicamos que, obviamente, no estén recogidas en el documento normativo principal del centro escolar. Con esta misma idea seguimos profundizando en los datos recogidos tanto en la entrevista y grupo de discusión, como en los cuestionarios cumplimentados solo por el profesorado.

En definitiva, con respecto a la categoría analizadas en el proyecto educativo institucional: *género*, podemos indicar el bajo conocimiento que se tiene ante ella por la falta de referencia en el escrito, sin embargo, consideramos que se puede poseer un nivel de comprensión medio a la hora de trabajarlas en la escuela, dadas las diferentes acciones que se plantean como específicas en las que profundizamos más adelante, pero teniendo en cuenta que las acciones están articuladas a partir del mismo modelo de gestión de la enseñanza que se evidencia en el discurso del proyecto educativo institucional, la asimilación y compensatoria.

Para finalizar el análisis sobre las diferentes acciones, terminamos con uno de los proyectos institucionales más significativos para nuestra investigación en el contexto argentino relacionado con la perspectiva de género, el Proyecto de Educación Sexual Integral⁶³ (ESI). Concretamente del proyecto ESI de este centro escolar resaltamos que en el apartado de la normativa escolar sobre las dificultades de aprendizaje se expone:

[...] La diversidad es un fenómeno universal; se encuentra en la base de cada persona. A veces la Escuela “se olvida” que a ella concurren personas con distintas situaciones familiares, distintos intereses, ritmos de aprendizaje, citando algunos.

[...] Considerar la diversidad supone entonces analizar todas las posibilidades de intervención, las actitudes de las personas implicadas y los recursos que aporta o puede aportar la sociedad; ya que se trata de algo más que contemplar los estilos de aprendizaje de los alumnos.

⁶³ Según el Plan de Educación de la provincia de Salta (2016, 250) [...] En relación a la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en la provincia de Salta, hasta el año 2014, se incorporaron contenidos referentes a la ESI en los diseños curriculares de todos los niveles, se capacitaron a más de 3.900 docentes, se distribuyeron 35.000 materiales en las escuelas y se realizaron talleres sobre salud sexual y reproductiva, derechos, obligaciones y responsabilidades, con miles de adolescentes, a partir de un trabajo en conjunto y en red con Salud, Justicia, Derechos Humanos, el Ministerio Público, Seguridad, además de otras instituciones.

[...] Debemos tener presente en todo momento que el aprendizaje no es una tarea individual, sino colectiva y social, donde el ayudar y el compartir son procesos fundamentales; y que la Escuela es el lugar donde se debe ofrecer al niño instrucciones de educación y asistencia, a través del personal docente, junto al personal auxiliar. En este ámbito en el que el niño reforma su autonomía, crece, se comunica con sus pares, y para ello se le debe brindar los instrumentos, conocimientos necesarios para describir y entender el mundo exterior.

Según el último Plan de Educación de la Provincia de Salta 2016 – 2020, la ESI se establece como una acción para profundizar en políticas socioeducativas y en políticas de cuidado de la infancia y la adolescencia. En esta línea de intervención socioeducativa de la ESI, entre todos sus derechos, destacamos el derecho a convivir en instituciones educativas en las que se respeten por igual los derechos entre hombres y mujeres, sin estereotipos de género que cimente desigualdad. En este sentido, destacamos dos de sus ejes principales como contenidos transversales para todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino. Uno de ellos hace referencia al reconocimiento de la perspectiva de género y el otro al respecto a la diversidad.

Con respecto a la perspectiva de género, se propone considerar el género como una categoría relacional que abarca a las mujeres y a los hombres a través de la historia y en diferentes contextos de la actualidad. En la misma línea se define y se trabaja estereotipos de género, la equidad de género, la reflexión y sensibilización de conceptos clave para evitar vínculos violentos entre mujeres y hombres, con especial mención en la adolescencia.

El eje sobre el respeto a la diversidad, rescata el significado de convivir en una sociedad plural, poniendo en valor la diversidad. La diversidad se enmarca en sus múltiples formas, así se trabaja y reflexiona desde la identidad de género y sobre todo acerca de la discriminación, poniéndole un matiz especial al hecho de que no puede haber silencio pedagógico frente a ningún tipo de discriminación.

4.1.1.2.2.- La perspectiva de género desde el equipo directivo.

En esta categoría le preguntamos inicialmente de qué manera se percibía las desigualdades de género en el centro escolar, a lo que nos contestó que no veía ninguna incidencia con respecto a las desigualdades de género dentro de la escuela (CA2.PG.CTO.BAJO), pero que sí se tiene que trabajar desde la escuela a nivel de actitudes y

representaciones desde lo social, desde la construcción de roles por ser hombre o mujer.

[...] Nosotros por ahí tenemos que trabajar mucho a nivel de actitudes y representaciones que desde lo social la escuela atiende esta cuestión del rol de varón del rol e mujer del as etiquetas, entonces la escuela tiene que tomar esas cuestiones y no dejarla pasar. CA2.PG.COMP. ALTO

En este sentido, se produce lo mismo que con la categoría anterior sobre diversidad cultural, pues pensamos que en este centro escolar tampoco se han parado a reflexionar y a trabajar en la perspectiva de género como tema transversal necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de toda la comunidad educativa, no sólo del alumnado y profesorado.

Al preguntarle, específicamente, si se contempla en el proyecto educativo de centro o en el currículo escolar del alumnado, manifiesta que sí se trabaja, pero dentro de la Ley de Educación Sexual Integral, atendiendo a uno de sus ejes se encuentra la cuestión del género. Ciertamente es que en el proyecto educativo institucional se expone como proyecto específico la Educación Sexual Integral (ESI), pero opina que a nivel de aula esa cuestión es tratada de forma distinta de acuerdo a lo que se observe allí (CA2.PG.OPI.NEGAT). Aclarando, por nuestra parte, que la perspectiva de género en las aulas se trabaja en función a la implicación del equipo docente.

Con respuesta negativa opina que las acciones con enfoque de género vayan dirigidas en mayor medida a las alumnas.

[...] No, si estamos en este enfoque de la diversidad, creo que la escuela es uno de los grandes agentes donde podemos generar estos cambios, estos cambios que la sociedad maneja y que nosotros la tenemos que tomar para poder desnaturalizar algunas cuestiones y que las futuras generaciones al fin puedan tener otras miradas. CA2.PG.COMP. ALTO

En relación a las medidas que se trabaje la perspectiva de género en la escuela nos responde que hay acciones que se llevan a cabo pero que no están recogidas en el currículo porque se van solventando sin planificación y con una mirada pedagógica en la medida que se van demandando. En este sentido, se confirma que las acciones entran en una rutina escolar y no son registradas, ni evaluadas, ni reflexionadas, hecho con el que difícilmente se pueda avanzar hacia la mejora de la calidad educativa. Profundiza con la siguiente alusión

[...] Si bien hay algunas rutinas de que todavía no están instauradas y cuesta porque la propia acción te va demostrando otras cosas, como por ejemplo, esto tiene que ver mucho con las representaciones y los

imaginarios, las nenas juegan a estos juegos y estos otros para los varones, o el color de ropa, o sea, que eso tiene que ver con una cuestión social, y en la escuela puede haber una escuela que puede jugar al fútbol que pueda ser ídola pero no deja de perder su feminidad, de dejar de ser mirada como nena. Es todavía muy complejo te digo que cuesta, que las acciones todavía están poco desarrolladas. CA2.PG.CTO+COMP.ALTO

Cuando se le pregunta sobre el nivel de conocimiento del profesorado, tiene una opinión baja, ya que lo que se trata en esta investigación para su realidad es algo aún novedoso, porque está "naturalizado". Con estar naturalizado se refiere a ver una cosa siempre de la misma manera sin plantearse que se pueda ver de otra manera. Ocurre lo mismo con la temática sobre la diversidad cultural, que solo existe y se la plantea cuando se le ha dado la oportunidad de opinar sobre ella y descubrir otras opiniones, y con ellas la riqueza del conocimiento divergente. Y con ello vuelve las tensiones en el equipo docente y directivo por las diferentes formas de pensar o reflexionar sobre una temática específica. Con la perspectiva de género se generan los mismos planteamientos que con la diversidad cultural. Por una parte, la problematización de la temática y por otra parte la capacidad de deconstruir para volver a construir, "desarmar para comprender mejor" (Vergara Reyes, 2012, 77). Se usa la misma fórmula de reflexión, revisión, análisis y significado cuando se trata de naturalizar y desnaturalizar una realidad.

En palabras de la dirección escolar se recoge

[...] Todo esto es una cuestión relativamente nueva, porque podemos hablarlo desde otro lugar, ya no está tan naturalizado, cuando vos naturaliza es como querer decir que esto es así y no ves otra forma, en cambio cuando vos desnaturalizas te puedes dar la oportunidad de deliberar sobre esa cuestión y decir que eso no es así que podría ser de otra forma. Entonces volvemos de nuevo a lo que te planteaba en el otro tema que vos me planteaste de la diversidad. Cuando esto puedes discutirlo y llevarlo a deliberar entonces salen cosas muy ricas, salen cosas que empiezas a desenhebrar cosas que puedes decir, pero esto no tiene que ser así, y de donde viene esto que es así o porque no puede ser de otra forma. Entonces en estas tensiones también nos vemos acá con este tema.

CA2.PG.CTO+COMP.ALTO

A la pregunta de si existe alguna inquietud o preocupación por parte del profesorado, siendo la mayoría mujeres, a la hora de trabajar la perspectiva de género, en primera instancia declara que no, pero que sí hay alta preocupación cuando se conoce y se da a conocer situaciones de violencia, maltrato... Como ejemplo expone cuando un alumno

va a insultar a la profesora y ella, desde una mirada maternal, le comenta que reflexione sobre que podría ser su madre y que si a ella le gustaría que la insultasen. Es decir, se usa la situación conflictiva para reflexionar y trabajar la empatía.

Con respecto a las familias, no existe preocupación, pero sí que manifiesta negativamente que dejan a la escuela la responsabilidad de trabajar determinados temas que para las familias son tabú o poseen una mirada prejuiciosa y vergonzosa, como por ejemplo el desarrollo de la sexualidad de los/as menores. Posiblemente sea debido a la escasa o nula preparación y formación que posee la familia con respecto a las diversas temáticas, debido también a tradiciones y costumbres culturales, dejando a la escuela como única responsable.

[...] Las familias siempre depositan en la escuela algunas cuestiones que tienen que ver con algunos temas que no se sienten capaces de manejar (CA2.PG.OPI.NEGAT), como por ejemplo muchas familias, no en todas porque las familias también son diversas, como tocar el tema de la educación sexual, del rol del hombre del rol de la mujer, como que les cuesta a los papas por la misma formación que han tenido, inclusive los mismos docentes por ahí dicen no pero yo no puedo hablar, cuando hablamos de la educación sexual, porque es un tema que tiene que dar un médico, entonces también te ruborizas porque te encuentras con tus mismos prejuicios, entonces los papas vienen con prejuicios y en la escuela tratamos de darle una mirada pedagógica y de construcción, pero por ahí eso es un obstáculo porque vos ya está formado de esa mirada y no quieres mirar de otra forma.

CA2.PG.CTO+COMP.ALTO

Con respecto a si existe en el centro escolar un/a profesional concreto que se dedique a trabajar esta perspectiva de género, nos comenta que no, y tampoco ningún apoyo externo relacionado específicamente con el género. Sí hace referencia a que posee un equipo interdisciplinar en el que se encuentra una psicóloga y una psicopedagoga y que cuando hay alguna cuestión de género se acude a ellas para que le ayude a entender y analizar la situación dada. Por parte de la administración pública tampoco reciben nada, “no hay especificidad, así como no la hay en el interior de la escuela, no la hay en el exterior”. Con esta última frase, reflexionamos de nuevo sobre que, al igual que pasa con la diversidad cultural, tampoco se plantean trabajar la perspectiva de género en el centro escolar porque en la sociedad tampoco se plantea⁶⁴.

Entre las dificultades e inconvenientes a la hora de trabajar la perspectiva de género en el centro escolar, relacionado con lo anterior, manifiesta que

⁶⁴ Apuntamos que, relacionado con este comentario, en párrafos posteriores profundizamos en la problemática machista en la provincia salteña que describe la comunidad educativa en el transcurso del grupo de discusión.

[...] Estas cuestiones que están tan arraigadas culturalmente, son cuestiones que están sobre todo en el norte, con respecto a los roles, acá tiene mucho que ver con la cuestión de la violencia de género. Acá tiene que ver con cuestiones que están ya instauradas, y que tienen que ver en un análisis mucho más complejo, y que la escuela toma un elemento, y por tanto esta cuestión de empezar a desnaturalizar a analizar, como por ejemplo de ser la mujer como objeto de deseo, como ver a la mujer como de tomarla , y eso se trabaja, y cuando esa situación te irrumpe y te demanda atenderlo porque ha pasado o ha sido agredida por ser mujer la escuela se despliega, rompe esa cuestión de cotidiano y lo atendemos. Pero no es un tema central, si no cuando eso nos obliga de ver que está pasando algo lo atendemos. CA2.PG.CTO+COMP.ALTO

A juzgar lo expuesto, en la misma línea de trabajo para el tratamiento de la diversidad cultural en este centro escolar, se parte de la desnaturalización para contribuir al desarrollo de una identidad de género desde la libertad, en todos los sentidos. Debemos seguir trabajando en la deconstrucción de estereotipos y prejuicios que continúan perpetuando situaciones discriminatorias por cuestiones de género en el ámbito educativo. En este sentido, para finalizar este bloque categorial, acabamos con la opinión positiva en la misma línea de trabajo deconstructivo cuando se le pregunta qué aporta trabajar cuestiones de género en la escuela

[...] Aporta mucho, aporta bastante porque es la escuela como agente de cambio, o mejor dicho de trabajar eso que no se trabaja desde una mirada pedagógica, para deconstruir y construir. CA2.PG.OPI.POSIT

4.1.1.2.3.- La perspectiva de género desde la comunidad educativa.

Cuando tratamos este tema si observamos que la comunidad educativa transmite estar algo más limitada en conocimiento y comprensión del concepto y no profundiza demasiado. Además, se relaciona este concepto con la educación sexual, como también pasa en el proyecto educativo del centro y con la entrevista del equipo directivo. En cambio, posee una opinión bastante positiva sobre la necesidad e importancia de trabajar la perspectiva de género en las escuelas, aunque se exponga que trabajar esta temática es muy difícil y complicado en la práctica para el equipo docente.

[...] Yo no creo que haya muchas desigualdades de género, no sé, cada uno de su género tiene sus cosas positivas y negativas... No se no tengo ninguna situación. CA2.PG.CTO.BAJO

[...] Vivimos de una sociedad machista, porque vivimos de una educación machista... CA2.PG.COMP.ALTO

[...] Me parece que todo este machismo que se genera está mal entendido, no sólo es el hombre que tiene una mujer, es el machismo de dominar, de haber quien grita más fuerte... El machismo bien entendido del ser hombre por ser hombre. Ahora la situación social hace que tu papá y mamá estén afuera y laburen codo a codo, sin embargo, existe esa diferencia de que la parte emocional se sostiene por la mamá y la económica por el papa, entonces creo que todo se tiene que ir interrelacionando y viendo. Me parece que hay muchas cosas que la falta de cultura⁶⁵ hace, falta de conocimiento de la cultura hace que no tenga claro. CA2.PG.CTO.BAJO - CA2.PG.COMP.ALTO - CA2.PG.OPI.POSIT

[...] Es difícil trabajar este tema, te acordad cuando trabajamos el tema de la ESI (Educación Sexual Integral), que abarcaba todo... Es difícil, inclusive yo como docente de chiquitos de segundo grado, de siete años, es difícil trabajar la parte sexual. A mí me cuesta... CA2.PG.OPI.NEGAT

Antes de pasar con la siguiente categoría, recordemos que la provincia de Salta mantiene un arraigo cultural muy fuerte relacionado con la religión católica, siendo de las pocas provincias argentinas en las que se mantiene la religión obligatoria en las escuelas públicas. El arraigo cultural machista del que hablan forma parte de la cultura y por ende se ha ido adquiriendo con naturalidad hacia formas de violencia y desigualdades en contra de las mujeres. En este sentido, Beck y Romeo (2016) en su último informe sobre violencia de género realizado en el contexto argentino,

[...] La violencia contra las mujeres es, entonces, todo acto que atenta contra su dignidad, que las vulnera y lastima, que es cometido por hombres, como resultado de la discriminación hacia ellas. Es un asunto de género, porque es desde esta visión que podemos entenderlo como fenómeno colectivo, que se encuentra arraigado en la cultura y que por lo tanto es reproducido por las instituciones sociales (escuela, iglesia, estado, etc.) así como por los hombres y las mujeres (p. 5). [...] Para prevenir los femicidios y las formas más extremas de violencia machista es imprescindible trabajar en la transformación de esta cultura que naturaliza la discriminación, la estigmatización y la subordinación de las mujeres (p.

⁶⁵ En Rodríguez Blanco (2009, 11) [...] Muchas prácticas culturales son negativas para las mujeres, sin embargo, los argumentos para su manutención son generalmente favorables a los hombres. “Detrás de la defensa de tradiciones se encuentran muchas veces autoritarismos culturales que lleva a quienes se benefician de ellos a frenar cambios porque eso significa cuestionar ciertos privilegios y poderes” (Tripp, 2002).

18). [...] Los hombres violentos o los que naturalizan la violencia machista tienen que cambiar. Porque este enorme cambio cultural sobre las relaciones entre hombres y mujeres no depende sólo de las mujeres, sino de todos (p. 18).

4.1.1.2.4.- La perspectiva de género desde el profesorado

A nivel general podemos ver que la media obtiene niveles de poco o nada de acuerdo con los ítems que se refieren a consideraciones generales que pueda tener el profesorado con respecto a la perspectiva de género en el centro escolar (véase tabla 20). Sin embargo, destacamos que la mitad del equipo docente está bastante de acuerdo (50%) cuando considera la perspectiva de género como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas. Aunque cabe que destaquemos que, tal y como ocurre con la diversidad cultural, es una temática que no se ha planteado en la escuela según el equipo directivo y la comunidad educativa.

Tabla 20. Consideraciones generales sobre la perspectiva de género en el centro escolar.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada %	poco %	algo %	bastante %		
La perspectiva de género se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	16,7	33,3	-	50,0	2,83	1,32
Trabajar la perspectiva de género en el alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	33,3	50,0	16,7	-	1,83	0,75
En el currículum escolar se contempla la perspectiva de género	16,7	33,3	16,7	33,3	2,67	1,21

Fuente: elaboración propia.

En la misma línea, más de la mitad del profesorado, alcanzando un 53,3% en niveles de desacuerdo (33,33% en nada y 50% en poco de acuerdo) señalan que trabajar la perspectiva de género en el alumnado no conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia. Por último, con la misma puntuación en desacuerdo y de acuerdo indican que en el currículum escolar se contempla la perspectiva de género. Es en este momento, identificamos una congruencia significativa para la investigación, con respecto a que la perspectiva de género no se considera en el currículo del alumnado. No obstante, destacamos positivo que desde el profesorado se valore favorable que trabajar la perspectiva de género en el aula no genere dificultades a la hora de impartir docencia.

Con esto último, atendiendo a lo que se refleja en la tabla 21, vinculamos el poco nivel de conocimiento que tiene el profesorado sobre si en el proyecto educativo de centro

se recoge la perspectiva de género, ya que alcanzan un 60% de desacuerdo, con el poco nivel de conocimiento que posee el profesorado con respecto a la perspectiva de género. Es decir, un 66,7% está poco de acuerdo al indicar que el profesorado tenga conocimiento sobre la perspectiva de género. Este resultado coincide con que en el centro escolar no se haya planteado trabajar la perspectiva de género y con la falta de formación del profesorado al respecto, indicado también por el equipo directivo y la comunidad educativa en general.

También, indican con valores altos de desacuerdo al señalar con un 50% que el profesorado se coordina de forma interdisciplinar para trabajar la perspectiva de género en las aulas y que fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la perspectiva de género. Al igual que ocurre con la diversidad cultural, en este caso la mitad del profesorado indica que no se trabaja de forma interdisciplinar, también sea debido a los diversos conflictos que surgen por las diferentes formas de pensar y estilos de trabajo que se dan. Volvemos a resaltar la falta de coordinación, la falta de cohesión de equipo, la falta de identidad grupal con respecto a la vida escolar, etc... que dificulta en gran medida una adecuada práctica docente.

De nuevo, es destacable que señalen con un 50% que están nada o poco de acuerdo, frente al 50% que estaban algo y bastante de acuerdo que el profesorado trabaje la perspectiva de género en su actividad docente. Esta duda razonable la podemos vincular con el comentario que realiza el equipo directivo cuando explica que, aunque existe un proyecto específico para atender a necesidades e intereses del alumnado, luego no se conoce qué es lo que realmente hace el profesorado dentro del aula. A esto le sumamos la idea de la comunidad educativa con respecto a que la implicación del/a docente en sus clases depende de las ganas que el/la docente muestra en su práctica diaria.

Tabla 21. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre la perspectiva de género en el centro escolar

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada	poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la perspectiva de género	20,0	40,0	20,0	20,0	2,40	1,14
El profesorado posee conocimiento sobre la perspectiva de género	-	66,7	16,7	16,7	2,50	0,83
El profesorado trabaja la perspectiva de género en su actividad docente	16,7	33,3	16,7	33,3	2,67	1,21
El profesorado se coordina de forma interdisciplinar para trabajar la perspectiva de género en las aulas	16,7	50,0	-	33,3	2,50	1,22

El profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la perspectiva de género	-	50,0	-	50,0	3,00	1,09
--	---	-------------	---	------	------	------

Fuente: elaboración propia a partir del ítem xx

Tabla 22. El centro escolar y la perspectiva de género

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada %	poco %	algo %	bastante %		
La filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas relacionadas con la perspectiva de género	-	50,0	16,7	33,3	2,83	0,98
En las actividades diarias en el aula se ven reflejadas actitudes diferenciales de género entre el alumnado	16,7	16,7	16,7	50,0	3,00	1,26
Las acciones que se realizan en el centro con relación al género van destinadas sólo a las niñas	50,0	33,3	16,7	-	1,67	0,81
En el centro se desarrollan prácticas (juegos) en función del sexo	66,7	33,3	-	-	1,33	0,51
La interacción socioeducativa entre el alumnado se ve diferenciada según el sexo	66,7	33,3	-	-	1,33	0,51
El rendimiento académico del alumnado es distinto según el sexo	50,0	33,3	16,7	-	1,83	1,16
En el aula se trabaja las desigualdades, discriminaciones o violencia de género	33,3	-	-	66,7	3,00	1,54
En el aula se trabajan cuestiones sobre género	14,3	28,6	14,3	42,9	2,86	1,21
Existe formación sobre la perspectiva de género	16,7	50,0	-	33,3	2,50	1,22
La formación en igualdad de género es necesaria para la mejora de la actividad docente	-	14,3	-	85,7	3,71	0,75

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a si la filosofía del centro escolar se identifica con la realización de prácticas relacionadas con la perspectiva de género (véase tabla 22), el profesorado indica con un 50% que está poco de acuerdo. En este sentido, de la misma forma y con el mismo porcentaje muestran que están bastante de acuerdo al indicar que en las actividades diarias en el aula se ven reflejadas actitudes diferenciales de género entre el alumnado. Posiblemente dada a la falta de reflexión sobre la temática.

Sin embargo, la mitad del profesorado indica que no está nada de acuerdo en que las acciones que se realizan en el centro con relación al género vayan destinadas sólo a las niñas y con un 66,7% señalan que tampoco están nada de acuerdo que en el centro se desarrollan prácticas (juegos) en función del sexo y que la interacción socioeducativa

entre el alumnado se ve diferenciada según el sexo. En este dato si coinciden todos los sujetos de esta investigación.

Además, la mitad del profesorado tampoco está nada de acuerdo al señalar que el rendimiento académico del alumnado es distinto según el sexo, siendo 85,7% del profesorado de acuerdo que señala que la formación en igualdad de género es necesaria para la mejora de la actividad docente, seguido de un 66,7% que señala, estando bastante de acuerdo, que en el aula se trabaja las desigualdades, discriminaciones o violencia de género y un 42,9% que también está de acuerdo que en el aula se trabajan cuestiones sobre género. No obstante, indican con un 66,7% que no están de acuerdo que exista formación sobre la perspectiva de género.

Tabla 23. Familia, administración, formación y acciones en el centro escolar para atender y gestionar la perspectiva de género.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada %	Poco %	algo %	bastante %		
A las familias del centro se les informa de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela	-	16,7	16,7	66,7	3,50	0,83
Se dispone de programas y proyectos con perspectiva de género en el centro	16,7	33,3	16,7	33,3	2,67	1,21
La administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para trabajar cuestiones de género en las aulas	33,3	33,3	16,7	16,7	2,17	1,16
La formación del profesorado actual es suficiente para trabajar acciones con perspectiva de género en el centro	28,6	57,1	14,3	-	1,86	0,69
Desde el centro escolar se le ofrece formación al profesorado sobre cómo trabajar la perspectiva de género en las aulas	33,3	33,3	-	33,3	2,33	1,36
Desde los Institutos Superiores de Formación Docente se ofrece formación para trabajar la perspectiva de género	-	66,7	16,7	16,7	2,50	0,83
La formación del profesorado en género es recibida de forma autodidacta	16,7	33,3	16,7	33,3	2,67	1,21

Fuente: elaboración propia.

Como se refleja en la tabla 23, un 66,7% del profesorado indica con niveles alto de acuerdo que a las familias del centro se les informa de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela. Este dato podemos relacionarlo con las conductas inadecuadas y conflictivas que mantiene el alumnado y que dificultan la convivencia en el centro escolar y que por ello se establece un proyecto específico dentro de su proyecto educativo institucional.

Con respecto a la administración pública, el profesorado señala que está nada y poco de acuerdo (33,3% respectivamente) que se ofrezca recursos para trabajar cuestiones de género en las aulas. En este sentido, indican también que están poco de acuerdo (57,1%) que la formación del profesorado sea suficiente para trabajar acciones con perspectiva de género en el centro y, por consiguiente, también están poco de acuerdo (66,7%) que desde los Institutos Superiores de Formación Docente se ofrezca formación para trabajar la perspectiva de género. Todo ello, se refleja con un 66,6% al manifestar que están nada y poco de acuerdo que desde el centro escolar se le ofrece formación al profesorado sobre cómo trabajar la perspectiva de género en las aulas.

La falta de formación sobre esta temática también se recopila en la información dada desde la dirección del centro y la comunidad educativa, aunque se indique que el profesorado realiza diversos cursos de formación (capacitaciones), lo consideran insuficiente para el buen desarrollo profesional docente, relacionado, en este caso, con la perspectiva de género.

Tabla 24. El centro escolar en la atención y gestión de la perspectiva de género.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	algo %	bastante %		
Desde el centro se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	-	40,0	20,0	40,0	3,00	1,00
En el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar estrategias docentes y otros recursos para tratar asuntos sobre el género en las aulas	-	33,3	16,7	50,0	3,17	0,98
El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la perspectiva de género en las aulas	33,3	16,7	-	50,0	2,67	1,50
Existe compromiso del centro en la realización de acciones que giren en torno al fomento valores en igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.	-	33,3	33,3	33,3	3,00	0,89
El centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios de igualdad de género en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado	16,7	16,7	33,3	33,3	2,83	1,16
Para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la perspectiva de género en todos los centros escolares de infantil y primaria	-	-	14,3	85,7	3,86	0,37

Fuente: elaboración propia.

Al preguntar sobre el rol que ocupa el centro escolar en la atención y gestión de la perspectiva de género, con un 60% de acuerdo y bastante de acuerdo el profesorado indica que desde el centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa. Suponemos que la información dada se centra más en las actividades puntuales determinadas por el calendario escolar que declara el equipo directivo en la entrevista, así como las actividades que se organizan desde la cooperativa escolar.

También, con niveles altos de acuerdo (un 66,7% en total) señalan que, en el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar estrategias docentes y otros recursos para tratar asuntos sobre el género en las aulas. En este sentido existe una incongruencia con respecto a la canalización de estrategias docentes y recursos socioeducativa, ya que antes indicaron que esta gestión se realiza desde la dirección escolar.

Con un 50%, la mitad de las encuestadas docentes, indican que el centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la perspectiva de género en las aulas y con un 66,6% están de acuerdo y bastante de acuerdo al señalar que en el centro se identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios de igualdad de género en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado. Este resultado puede que sea debido a la implementación en el centro escolar del proyecto de educación integral sexual (ESI), donde cuentan con la participación de psicólogas y pedagogas en las diversas jornadas organizadas para toda la comunidad educativa.

Por último, como dato a apuntar, un 85,7% del profesorado señala bastante de acuerdo que para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la perspectiva de género en todos los centros escolares de infantil y primaria.

4.1.1.3.- Acciones interculturales y con perspectiva de género en la Escuela Indalecio Gómez.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre acciones interculturales con perspectiva de género, así como indicamos los resultados obtenidos sobre las actuaciones sobre diversidad cultural y género desarrolladas en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta según lo registrado desde la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

4.1.1.3.1- Las acciones interculturales y con perspectiva de género según el equipo directivo.

En relación a acciones interculturales y con perspectiva de género⁶⁶, nos comenta que la diversidad cultural desde la perspectiva de género la percibe, en este sentido, como parte al hablar de la diversidad en su máxima expresión, siendo la cuestión de género parte de ese universo del que somos diversos. Sin embargo, a la pregunta sobre si en el centro escolar se desarrollan acciones para atender a la diversidad cultural desde la perspectiva de género, nos declara de nuevo que no es una cuestión que se haya planteado trabajar en la escuela.

[...] No hay nada específico porque no se nos ha planteado esas cuestiones que te digo que nos hacen mirar otra cosa que no hagamos en el cotidiano.

CA3.AIG.CTO.BAJO

Al profundizar sobre la interculturalidad con perspectiva de género, inicialmente nos comenta que no es un tema que se haya planteado en el centro, identificándose de la misma manera que la diversidad cultural y el género. Es decir, declara en todo momento que son planteamientos que no les afecta en la escuela, pero que tras conversar y reflexionar sobre ellos dada esta investigación sí considera necesario trabajarlos. En este sentido, volvemos hacer partícipe de un proceso de reflexión positiva para el equipo directivo con respecto a la posibilidad de trabajar en la escuela la atención y gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género desde prácticas interculturales con perspectiva de género.

[...] La verdad que ese tema de interculturalidad que va más allá de la cultura y con perspectiva de género, porque acá ya estamos haciendo disquisiciones... diciendo las diferencias de distintas culturas apuntando la cuestión de género no es un tema, bueno ahora que vos me lo estás preguntando y, ni que yo me pregunté, no me lo planteé, porque entiendo la diversidad en su más amplio sentido y no me cuestiono que el género sea incidente en esa diversidad, aunque sí es un tema que hay que trabajar.

CA3.AIG.COMP.ALTO

⁶⁶ En Rodríguez Blanco (2009, 10) [...] Las mujeres indígenas en América Latina ejemplifican bien que ambos discursos son compatibles y necesarios: “Las mujeres indígenas tienen claro que la lucha por los derechos colectivos de sus pueblos no debe justificar su opresión o subordinación como mujeres al interior de sus comunidades y sus familias” (Hernández y Sierra, 2002, 116) “Pedimos que se respeten nuestros usos y costumbres pero que se cambien aquellos que nos lastiman y violan nuestros derechos humanos” (Seminario, Situación y condición de los Derechos de las Mujeres Indígenas. 1995, México. En Bonfil, 1999). Con esta perspectiva reconocen que las prácticas culturales necesitan ser replicadas si son buenas, así como criticadas y abandonadas si son negativas para la igualdad de género. “La diversidad cultural y el multiculturalismo pueden significar avances en la democracia y la libertad de una sociedad en la medida en que ayudan a legitimar las aspiraciones políticas o morales de grupos sociales y culturales, pero siempre y cuando nos permitan hacer juicios normativos sobre el valor de las distintas diferencias a partir de su relación con la desigualdad” (Nancy Fraser citada por Cobo y Miguel, 1998, 8).

Por otra parte, aunque son temáticas que manifiesta que no se abordan directamente desde la escuela, declara que muchas de las actuaciones que se llevan a cabo en su escuela implementan la interculturalidad con perspectiva de género, aunque posiblemente sea a partir de modelos multiculturales compensatorios, tal y como exponemos anteriormente. Ahora bien, también especifica que estas acciones van dirigidas a donde están los problemas y, sobre todo, cuando esos problemas afectan a la comunidad educativa. En este sentido, se vuelve a tratar el concepto de “problematización”, reseñado en el apartado de la diversidad cultural. Añade que el centro escolar nunca se ha visto afectado por las temáticas planteadas, pero que se trabajaría en el caso de que fuera así. En este sentido, muestra un interés positivo para implantar este enfoque complejo de atención y gestión de la diversidad cultural y el género en el ámbito educativo.

Y a la hora de trabajar dicho enfoque, en el caso de que surgiera como necesidad en el centro escolar siguiendo en la línea compensatoria, sería la dirección la que gestionaría los mecanismos precisos para atender dichas cuestiones.

[...] Si, pienso que, si nos tocaría a nosotros trabajarlo como un tema que nos sopesa porque nos desafía, nos desequilibra o queramos mejorar algo, sin duda lo haríamos. CA3.AIG.OPI.POSIT

[...] Pienso que va dirigida en donde haya problemas, donde esos problemas afecten a esa comunidad educativa. Como a nosotros no nos afecta no la hemos tenido en cuenta, pero si vemos y ahora que uno se hace ese análisis con las preguntas, que la trabajamos, pero no es un problema, sino es parte de todo un enfoque. CA3.AIG.OPI.NEGAT

Como se puede leer, existe una incongruencia cuando declara que las actuaciones que se llevan a cabo en la escuela están enfocadas hacia la interculturalidad con perspectiva de género, y más tarde manifiesta que en el centro nunca se ha planteado dichas temáticas. Asimismo, declara que, si se utilizan materiales para trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género, y que es enriquecedor, sin embargo

[...] Se trabaja, pero en forma aislada, vuelvo a repetirte, porque como te dije no es un tema específico de la escuela como problema, pero se trabaja en forma aislada en trabajos como por ejemplo enmarcado en esto de la AECID⁶⁷ como el rol de la mujer en la independencia, por qué la mujer desaparece en los protagonismos que nos contaba ese enfoque de la historia y cómo ahora se revaloriza este rol, y como en este siglo XXI

67 Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

aparece otra mirada hacia la cuestión de lo distinto. Es más, el mismo concepto de la familia ha cambiado, a mí en la otra escuela me había tocado una familia que eran del mismo sexo y entonces era todo ¿Qué hacemos? Porque vuelvo a repetirte, cuando ese se transforme en un problema y te salgas de la cotidianidad entonces empiezas a actuar, pero mientras tanto está tan naturalizado que no lo tienes en cuenta. Acá no me ha pasado todavía, pero en la otra escuela sí, y nos preguntábamos ¿qué hacemos los inscribimos?, pero son dos mamás, ¿Cómo vamos a hacer con este niño? Y bueno a ver qué hacemos, el niño no hace nada (*risas*), vive su vida nosotros tenemos que educarlo, no tenemos que fijarnos si quien le da amor, si hay dos mamás o dos papás, es un niño, ¿entiendes la visión mía? entonces son cuestiones que mientras no te rompan esas cuestiones está todo normal, pero me encantaría que algo pase (*risas*) porque si no, no puedes actuar y no puedes cambiar. En la otra escuela fue todo un revuelo, es un niño a mí no me importa si tiene dos papás o dos mamás o cinco tíos, es un niño, y acá nosotros estamos para el niño, y ahí te obliga a pensar, ¿qué te mueve eso Rocío? A que te encuentras con algo que no estás acostumbrado, a moverte te desestabiliza, pero después se dejó de hablar del tema, y la recibían a las dos mamás que venían a las reuniones. CA3.AIG.CTO+COMP.ALTO

Por último, expone que, en el caso que fueran problemáticas que le afectasen a la escuela, sí sería necesario la incorporación de un/a agente socioeducativo externo para trabajar la diversidad cultural y el género. Además, profundiza en los prejuicios formativos tradicionales que chocan con estas, para ellos, nuevas cuestiones socioeducativas. De nuevo la importancia de trabajar el desaprender.

[...] Si sería una problemática que nos afecta, consideraría que sí, porque nos ayudaría a trabajar desde nuestras propias representaciones, porque mientras vos no das cuenta y puedes reflexionar de estas cuestiones porque nos está costando, la ESIC, la educación sexual integral, porque tenemos muchos prejuicios nosotros mismos formativos, de nuestra propia autobiografía formativa que chocan con estas nuevas cuestiones. Decir, por ejemplo, a mis alumnos el nombre que tiene que tener su órgano sexual y cómo lo dice te carga de rubor ¿me entiendes? O sea, enfrentarse a la cuestión sexual por darte un ejemplo, te hace verte con tu propia sexualidad, enfocarte con la cuestión que vos me estás planteando te va a hacer plantearte de tus propias vivencias al tema, pero está bueno que así sea porque si vos no haces esa retrospectiva de tus cuestiones formativas tampoco puedes ir hacia delante porque no estás siendo

genuino ni estás convencido de poder generar cambios o mejoras a esa situación. CA3.AIG.OPI.POSIT

4.1.1.3.2- Las acciones interculturales y con perspectiva de género según la comunidad educativa.

En relación a las acciones que se desarrollan en el centro, no se especifican más que las que manda el gobierno hacer por normativa, como por ejemplo actividades puntuales dentro del calendario escolar para trabajar con la familia: maratones de lectura y deporte, por ejemplo.

Solo referente a la perspectiva de género, expresan que desde hace un par de años se está trabajando desde la educación sexual integral, no solo a nivel del centro sino también se convoca a las diferentes jornadas a la comunidad educativa, pero la participación de las familias es baja.

En relación a las aportaciones interculturales con perspectiva de género en el centro manifiestan una opinión positiva a la hora de trabajar desde y con la diferencia, como se puede leer

[...] El valor de la diferencia⁶⁸, porque creo que siempre hay que ver lo positivo de la diferencia, lo que te deja y lo que te dificulta ver lo lleno y lo vacío. Me parece que esta es... Aparte de la diferencia, la diferencia es lo que más te une, lo que vos resulta como diferente resulta que es lo que te va a unir a otra persona y es lo que te puede completar. CA3.AIG.OPI.POSIT

Sobre la formación del profesorado solamente nos indican que siempre se encuentran cursando capacitaciones (cursos formativos).

Por otra parte, también consideran positivo y necesario que en la escuela se incorporen materiales didácticos sobre interculturalidad con perspectiva de género para toda la comunidad educativa.

⁶⁸ En Vargas Peña (2007, 6) [...] La construcción de una sociedad intercultural conlleva para la ciudadanía articular una serie de procesos de cambio que lleven a una definición de la misma al margen de límites nacionalistas o excluyentes, una descentración y relativización cultural que facilite el intercambio y el mestizaje y la toma de referencia del estilo de vida democrático. La capacitación de la ciudadanía desde el ámbito intercultural supone por un lado, la implicación política y social en orden a realizar aquellas transformaciones que acaben con las desigualdades de la diferencia, y por otro, una toma de conciencia con respecto a la necesidad de que todos seamos educados en la diversidad. La educación adquiere en este sentido un papel destacado, cuya relevancia viene dada por su finalidad básica de formación ciudadana.

Por último, a la pregunta sobre si creen que sería necesario trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en los niveles de inicial y primaria, nos responden que es clave, que es la base y continuar en niveles superiores para que no se pierda en la adolescencia. Es decir, para la comunidad educativa es primordial trabajar desde la igualdad, tal y como exponen

[...] Antes yo soy varón y hago tal cosa, ahora se trabaja todos por igual son todos iguales, son compañeros, somos todos formamos el jardín⁶⁹, somos todos integrantes, formamos el mismo tren, armamos distintas cosas, construimos todos somos constructores. Antes era los varones construyen las torres y las niñas cuidan de los bebés. CA3.AIG.COMP.ALTO – CA3.AIG.OPI.POSIT

[...] Yo te puedo decir que antes el jardín era bien dividido, las niñas al rincón a limpiar a cortar y los varones construían. Hoy por hoy la didáctica del jardín se está modificando. Ya ahora todos construimos, todos somos panaderos... CA3.AIG.COMP.ALTO – CA3.AIG.OPI.POSIT

4.1.1.3.3- Las acciones interculturales y con perspectiva de género según el profesorado.

Según la tabla sucesiva, el profesorado está bastante de acuerdo en indicar que la educación intercultural con perspectiva de género debe considerarse como una materia transversal en el currículum de contenidos, alcanzando un 85,7%. Sin embargo, con un 66,66% de desacuerdo, señalan que no existe o existe poca formación para el profesorado sobre acciones interculturales con perspectiva de género (un 33,3% respectivamente). En relación a si en el centro se puede trabajar la interculturalidad con perspectiva de género, manifiestan con un 66,6% que están de acuerdo y bastante de acuerdo. En este sentido creemos que, aunque exista poca formación con respecto a la interculturalidad con perspectiva de género, resulta interesante para esta investigación que desde el profesorado se considere trabajar esta temática en el centro escolar, particularmente en el contenido curricular.

Tabla 25. Interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.

ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	Poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
En el centro se puede trabajar la interculturalidad con perspectiva de género	-	33,3	33,3	33,3	3,00	0,89

⁶⁹ Con jardín se refiere al jardín de infantes en el nivel inicial del sistema educativo argentino.

La filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas interculturales con perspectiva de género	-	50,0	25,0	25,0	2,75	,95
Con la ley educativa actual se favorece medidas interculturales con perspectiva de género en las aulas	16,7	-	66,7	16,7	2,83	,98
Existe formación para el profesorado sobre acciones interculturales con perspectiva de género	33,3	33,3	16,7	16,7	2,17	1,16
La educación intercultural con perspectiva de género debe considerarse como una materia transversal en el currículum de contenidos	14,3	-	-	85,7	3,57	1,13

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, identifica con niveles de acuerdo y bastante de acuerdo, que en el centro se mantiene una filosofía enfocada hacia la realización de prácticas interculturales con perspectiva de género, frente al 50% restante que manifiesta que está poco de acuerdo con el hecho que de la filosofía del centro vaya en línea con la interculturalidad con perspectiva de género. De nuevo aparece la duda de una contestación políticamente correcta por parte del profesorado sobre la filosofía del centro escolar.

En cambio, en la tabla siguiente nº 26, indica el profesorado, con un 50%, que no está nada de acuerdo que en el centro exista acciones interculturales con perspectiva de género, aunque señalen que, en el centro escolar, también con un 50%, se tenga algo de conocimiento sobre acciones interculturales con perspectiva de género que se realicen en otras instituciones socioeducativas. Este resultado nos sigue motivando a seguir defendiendo la importancia de la interculturalidad con perspectiva de género en el ámbito educativo para mejorar la calidad de la enseñanza en pro de una educación inclusiva e incluida en y para toda la comunidad educativa.

Por otra parte, apuntan con un 83,4% de desacuerdo, que las acciones interculturales con perspectiva de género vayan destinadas a las niñas extranjeras y/o de minorías étnicas, centrando la actuación del profesorado en las características propias del alumnado y su familia, así como del contexto sociocultural del centro escolar (un 71,5% de acuerdo y bastante de acuerdo y un 85,7% de acuerdo y bastante de acuerdo, respectivamente). Por el contrario, más de la mitad (un 53,3%) del profesorado indica estar poco o nada de acuerdo que en el centro escolar se

desarrollan actividades de formación al profesorado para la comprensión y conocimiento del contexto en diversidad cultural y desde la perspectiva de género.

Por último, en la tabla anterior, presentan valores similares de acuerdo y en desacuerdo al expresar que todas las familias, generalmente, se implican en acciones socioeducativas del centro (14,3% nada, 28,6% poco, 28,6% algo y 28,6% bastante), pero se concentra en valores positivos, con un 57,2%, a la hora de señalar que las familias se implican en acciones que se lleven a cabo en el centro escolar.

De la misma forma, con respecto al equipo docente, su formación en interculturalidad y género y las acciones desarrolladas en el centro sobre dichas temáticas (véase tabla 27), consideramos interesante apuntar que obtienen valores de acuerdo y bastante de acuerdo, y con ello, una respuesta positiva, al contestar con un 85,7% que se considera pertinente para la docencia trabajar estereotipos y prejuicios culturales, así como de género, con un 83,4%. En este sentido, indican con un 85,7% que es pertinente para el profesorado realizar prácticas interculturales con perspectiva de género en las aulas. Conforme a lo expuesto, plasmamos la pertinencia de esta investigación en la actualidad para seguir avanzando en el análisis de prácticas docentes reales para la interculturalidad con perspectiva de género en las escuelas.

Tabla 26. Acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar.

ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
En el centro existe acciones interculturales con perspectiva de género	50,0	-	33,3	16,7	2,17	1,32
Las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a las niñas extranjeras y/o de minorías étnicas	66,7	16,7	16,7	-	1,50	0,83
En el centro se tiene conocimiento sobre acciones interculturales con perspectiva de género que se realicen en otras instituciones socioeducativas	16,7	16,7	50,0	16,7	2,67	1,03
Se desarrollan actividades de formación al profesorado para la comprensión y conocimiento del contexto en diversidad cultural y desde la perspectiva de género	33,3	50,0	-	16,7	2,00	1,09
El profesorado centra su actuación desde las características propias del alumnado y su familia.	14,3	14,3	42,9	28,6	2,86	1,06
El profesorado centra su actuación desde las características propias del contexto sociocultural del centro escolar	-	14,3	14,3	71,4	3,57	0,78

Todas las familias, generalmente, se implican en acciones socioeducativas del centro	14,3	28,6	28,6	28,6	2,71	1,11
--	------	------	------	------	------	------

Fuente: elaboración propia a partir del ítem xx

En sentido contrario, es decir, con valores en desacuerdo, indican más de la mitad del profesorado (57,2%) que en el centro escolar no se dan a conocer materiales didácticos sobre interculturalidad en las aulas publicados por la administración pública, ni tampoco, con un 53,3% en nada y poco de acuerdo, que el profesorado conozca materiales didácticos sobre el género para trabajarlos en las aulas. Pero, simplemente pensamos que sea debido a que no se ha puesto en marcha procesos de reflexión socioeducativa para tratar estas temáticas complejas no solo desde el propio centro escolar, sino tampoco desde las políticas públicas educativas, que son las responsables, en cierta medida, de favorecer la calidad de la enseñanza a través de normativas. Otra de las eventualidades es que desconozcan experiencias interculturales con perspectiva de género en el ámbito educativo.

Tabla 27. Profesorado, formación y acciones en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género.

ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada %	poco %	Algo %	bastante %		
Para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios culturales	-	14,3	28,6	57,1	3,43	0,78
Para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios de género	-	16,7	16,7	66,7	3,50	0,83
Para el profesorado es pertinente realizar prácticas interculturales con perspectiva de género en las aulas	-	14,3	-	85,7	3,71	0,75
En el centro se dan a conocer al profesorado materiales didácticos sobre interculturalidad en las aulas publicados por la administración pública	14,3	42,9	14,3	28,6	2,57	1,13
El profesorado conoce materiales didácticos sobre género en las aulas	33,3	50,0	-	16,7	2,00	1,09
La formación del profesorado en género recibida es útil para gestionar las desigualdades socioculturales en el aula	14,3	42,9	14,3	28,6	2,57	1,13
El profesorado del centro utiliza en sus clases (materiales, contenidos, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	33,3	16,7	16,7	33,3	2,50	1,37
El profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de	-	28,6	28,6	42,9	3,14	0,90

aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado						
Sobre las medidas de educación intercultural con perspectiva de género, se considera mejor trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria	14,3	71,4	14,3	-	2,00	0,57
Las acciones desarrolladas en el centro incorporan la interculturalidad desde la perspectiva de género.	20,0	20,0	20,0	40,0	2,80	1,30
Las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a toda la comunidad educativa	-	33,3	16,7	50,0	3,17	0,98

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la programación anual, indican con valores de acuerdo y bastante de acuerdo (28,6% y 42,9% respectivamente) que el profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado.

También, señalan con un 57,2% que la formación recibida del profesorado es poco o nada útil para gestionar las desigualdades socioculturales en el aula. En este sentido, pensamos que es negativa ya que, según la tabla anterior, no han recibido formación relacionada con la temática. Sin embargo, indican con valores de acuerdo y bastante de acuerdo que las acciones desarrolladas en el centro escolar implementan la interculturalidad con perspectiva de género (60%) y van destinadas a toda la comunidad educativa (66,7%). Seguramente, porque solo piensen en las acciones determinadas por el calendario escolar a las que son invitadas las familias, como, por ejemplo, el día de la diversidad cultural, el día de la paz, el día de la Pachamama, etc.

Para finalizar este apartado sobre las acciones interculturales con perspectiva de género, el profesorado indica positivamente para nuestra investigación, que no está de acuerdo (un 85,7%) que dichas acciones sean mejor trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria. Este dato se verifica con el obtenido tanto en la entrevista como en el grupo de discusión, pues tanto desde el equipo directivo como desde el profesorado y la comunidad educativa se considera importante trabajar la interculturalidad con perspectiva de género desde los niveles de infantil y primaria.

4.1.1.4.- Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en la Escuela Indalecio Gómez.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre las propuestas de mejora a realizar para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta según lo registrado desde la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

4.1.1.4.1- Propuestas de mejora según el equipo directivo.

En este bloque, se valora positivamente que se trabaje la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar desde la cotidianeidad, así el equipo directivo declara lo siguiente

[...] Si porque sería una vía para desentrañar toda una complejidad y entramado, al ser la diversidad un tema tan complejo, y la cuestión de género podría entrar como un tema dentro del entramado de lo diverso.

CA4.PM.VALOR.POSIT

[...] Se podría plantear desde las mismas cuestiones cotidianas, no verlo de lo lejos, de los libros, o de lo que no me pasa, sino verlo desde lo que me está pasando, desde lo que me sucede en lo cotidiano, y no lo miramos como tal. Entonces desde ahí, trabajar la cotidianidad para que podamos desnaturalizar esas cuestiones que afectan a las cuestiones de género y de interculturalidad. CA4.PM.VALOR.POSIT

Como propuestas de mejora, nos aporta su opinión favorable para la formación sobre interculturalidad con perspectiva de género en el equipo docente, expone que se podría mejorar a través de la reflexión, el análisis y el conocimiento de estas temáticas. Lo explica en el siguiente comentario.

[...] Podría mejorarse a través de la reflexión, a través del análisis y a través de dar cuenta de poderlo tomar como un aspecto de la diversidad, y llevarlo a la discusión y llevarlo a que sea como fuente generadora de conocimiento. Yo creo que cuando uno lo mira desde esa mirada, y no lo toma como un tema más entonces vos podéis mirarlo desde todos los ángulos, y vos vas a ver que van a salir situaciones que tal vez en el ámbito de la relación del aula, del a relación en la institución te van a dar insumo para tratarlo. CA4.PM.OPI.FAVOR.

Es en este momento cuando le preguntamos la posibilidad de incorporar esta temática entre los objetivos del Proyecto Educativo Institucional, así como en otros

documentos oficiales del centro. Su respuesta positiva sigue manteniendo ese matiz de dificultad a la hora de confrontar la diversidad cultural y el género en el centro escolar, sobre todo, añadimos que se agravaría por parte del equipo docente.

[...] Sí, porque entraría dentro de este enfoque y paradigma de la diversidad que nos está costando asumirla, entonces sería enriquecernos un poco más para poder abordar la diversidad en su sentido más amplio.

CA4.PM.OPI.FAVOR. - CA4.PM.VALOR.NEGAT.

Con respecto a las expectativas que tiene sobre las intervenciones socioeducativas en interculturalidad con perspectiva de género para su comunidad educativa, declara en la misma dirección positiva, es decir, si se lo llegaran a plantear tendrían expectativas interesantes desde la mencionada deconstrucción, desaprendizaje y desnaturalización de la vida escolar, tal y como expone

[...] Si nos lo propondríamos tendría expectativas muy interesantes de abordaje porque nos permitiría sobre todo trabajar aspectos que no los hemos contemplado, que están tan naturalizados que no nos damos cuenta de que eso no puede ser así y que podría ser de otra forma o mínimamente de mirar porqué es así, o sea de abrir un panorama de análisis y bueno ver qué pasa y de este modo ver si nos afecta o no.

CA4.PM.OPI.FAVOR.

Antes de finalizar se le pregunta sobre la forma en la que se podría mejorar la participación de la comunidad educativa en el centro escolar. Contesta que se podría trabajar más en dar a conocer qué opinan la comunidad educativa sobre la diversidad y el género. De esta forma, tal y como expresa a continuación

[...] se podría escuchar voces que están silenciadas, voces que por ahí padecen situaciones que nosotros desconocemos o que no miramos.

CA4.PM.OPI.FAVOR. - CA4.PM.VALOR.POSIT

En definitiva, terminamos recapacitando que en este centro escolar no se cuestiona desde el equipo directivo qué modelo de atención y gestión a la diversidad cultural y al género se lleva a cabo, porque principalmente son cuestiones que no se han planteado. Pero, además, no existe cuestionamiento porque mantienen su modelo de enseñanza como referencia por costumbre, tradición, continuidad... Al no existir evaluación de la práctica docente, se siguen perpetuando acciones discriminatorias, ya que falta reflexionar, y en muchas ocasiones eso significa cuestionar el trabajo de la otra persona y con ello se entre en conflicto porque el/la docente se sienta juzgado. En fin, consideramos que es necesario repensar por qué la práctica docente se realiza de esa forma y no de otra para poder mejorarla.

4.1.1.4.2.- Propuestas de mejora según la comunidad educativa.

En este bloque nos encontramos con una opinión y valoración de la comunidad educativa bastante positiva a la hora de proponer mejoras para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en la escuela. Entre las mejoras, destacan la realización de más talleres y acciones por grados en función a los intereses del alumnado, donde puedan expresarse y así marcar las diferencias. También, que se pueda utilizar el tiempo y el espacio de los recreos planteando nuevas actividades en las que pueda participar toda la comunidad educativa.

Cuando le preguntamos sobre si se puede mejorar la formación docente en interculturalidad con perspectiva de género, declaran que además de formación necesitan estrategias didácticas para trabajar habilidades sociales, comunicativas, socializadoras... y solventar situaciones discriminatorias dadas en las aulas.

[...] Para mí, creo que es siempre buena toda preparación, creo que es para crecer, mucha capacitación, intercambio de material, sobre todo estrategia, creo que eso es lo que necesita el docente, no tanto material didáctico para leer, leer y leer, sino actividades que puedan poner en práctica, esto que funcionó o no funcionó, (...) y también que lo puedan plantear fuera, también fomentar muchas áreas, la comunicación, la socialización, que empiecen a mirarse, porque la discriminación también va de la mano de esto que no puedan mirar uno al otro por ejemplo el banco uno detrás de otro, ponerlos en círculo mirando los ojos... Donde puedan verse, mirar al compañero, todo eso ayuda a que todo lo demás vaya de la mano. Me parece que esto de la parte intercultural como la parte de la discriminación, todo apunta para crecer, apunta vinculado con distintos rostros, con distintas visiones, pero le juntan el mismo crecimiento el de la persona, de que la persona encuentre su lugar y esté mejor. CA4.PM.OPI.FAVOR - CA4.PM.VALOR.POSIT

Por otra parte, añaden una visión más compleja de la escuela y del rol que ocupa el equipo docente en la actualidad. Acorde con lo mencionado, la escuela tradicional no favorece la interacción entre los diferentes elementos que la componen, es por ello necesario su transformación desde la práctica docente como principal empuje y motivación para generar cambios en la comunidad educativa. Además, el perfil del profesorado también ha sufrido modificaciones, pues ya no hablamos de las tradicionales clases academicistas, sino que el profesorado tiene que fomentar una educación integral, justa, participativa, significativa, enriquecedora, dinámica... para que el alumnado no solo adquiera meros conocimientos de contenido, sino que se envuelva en una serie de valores y habilidades que le ayuden a afrontar la vida escolar,

familiar, personal... De esta manera, a través de prácticas socioeducativas que generan reflexión crítica sobre cuestiones sociales, culturales, económicas, políticas, religiosas, etc. podremos avanzar hacia una ciudadanía plena y desarrollo democrático.

[...] Que se desarrolle con las mejores estrategias. CA4.PM.VALOR.POSIT

[...] Hoy en día no solamente enseñan, sino que tienen que ver los valores.

CA4.PM.VALOR.POSIT

[...] La escuela tendría que ser un lugar para reforzar los valores.

CA4.PM.VALOR.POSIT

Con esta última valoración positiva sobre la escuela, avanzamos y preguntamos qué posibilidades existe a la hora de implantar acciones socioeducativas con perspectiva de género en la escuela. Ante esto, consideramos importante destacar, como bien se expone en el siguiente comentario, que las posibilidades del cambio y del trabajo socioeducativo en las aulas depende de las ganas y el interés del equipo docente, así como de la ideología y pensamiento que cada uno mantiene sobre ciertas temáticas, como, por ejemplo, la diversidad cultural y el género, como bien expone el miembro del equipo directivo en la entrevista. Por otra parte, apuntamos que, en ocasiones, las directrices docentes las marcan el equipo directivo, que actúa como principal influencia de la filosofía de la institución, imponiendo estilos y metodologías docentes sin dar autonomía profesional.

[...] Las posibilidades van de la mano de las ganas que le puedan poner cada uno, me parece que depende de la mirada que cada uno tenga.

Comúnmente siempre va de la causa del directivo. CA4.PM.OPI.NO-FAVOR

Y para acabar cómo se mejoraría la participación de la comunidad educativa en la vida del centro escolar.

[...] Que hubiera más comunicación, que se involucraba los padres, con los valores... Es cuestión de que todos pongamos nuestro granito de arena.

CA4.PM.OPI.FAVOR

En definitiva, como podemos ver en el discurso de las técnicas cualitativas realizadas, una de las carencias principales es la falta de comunicación, en general. Esta carencia puede ser la generadora de los múltiples conflictos a la hora de desempeñar la práctica docente. Aunque esta idea se salga por la tangente con respecto a nuestra investigación, consideramos importante reseñar que gracias a ella establecemos relaciones de identidad personal y profesional, y que si no existe y se afianzar adecuados estilos de comunicación difícilmente se llevarán a cabo buenas prácticas interculturales con perspectiva de género en el centro escolar. Pues como hemos

hablado antes la empatía sería una de los valores a trabajar junto con las habilidades comunicativas asertivas tanto en el equipo directivo como en el equipo docente, principalmente, en esta escuela.

4.1.1.4.3.- Propuestas de mejora según el profesorado.

En primer lugar, mencionamos que el profesorado mantiene con valores positivos de media la realización de propuestas de mejora para trabajar en el centro escolar la interculturalidad con perspectiva de género. De esta forma señalamos por orden de mayor a menor porcentaje aquellas propuestas de mejora con las que el profesorado indique que está más de acuerdo.

Tabla 28. Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.

PROPUESTAS DE MEJORA	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	algo %	bastante %		
El centro promueve acciones flexibles que faciliten la participación de todas las familias en el centro	16,7	16,7	-	66,7	3,17	1,32
Existe formación de prácticas interculturales con perspectiva de género como modelo de educación inclusiva	28,6	-	28,6	42,9	2,86	1,34
Se desarrollan actividades para potenciar la comunicación, intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa	14,3	14,3	28,6	42,9	3,00	1,15
Desde el centro se fomenta la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen con materiales interculturales	28,6	28,6	-	42,9	2,86	1,34
Existe participación de entidades socioeducativas que trabajen el género en centros escolares	14,3	-	42,9	42,9	3,14	1,06
El centro garantiza relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje.	14,3	14,3	14,3	57,1	3,14	1,21
Se desarrollan proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural desde la perspectiva de género	14,3	14,3	14,3	57,1	3,14	1,21
El profesorado asume como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas.	14,3	14,3	-	71,4	3,29	1,25
Desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios	-	28,6	-	71,4	3,43	0,97
Desde el profesorado se considera realizar mejoras en políticas educativas para trabajar acciones	-	28,6	14,3	57,1	3,29	0,95

interculturales con perspectiva de género en las aulas					
Se considera importante que la comunidad educativa participe en el fomento de una educación intercultural con perspectiva de género a través de experiencias y actividades socioeducativas	-	28,6	71,4	3,71	0,48
La incorporación de agentes socioeducativos externos en los centros escolares que trabajen en medidas interculturales con perspectiva de género es necesaria en todos los centros escolares	-	14,3	85,7	3,86	0,37

Fuente: elaboración propia.

Con un 85,7% indica el profesorado como primera propuesta de mejora que se tenga en cuenta la incorporación de agentes socioeducativos externos en los centros escolares que trabajen en medidas interculturales con perspectiva de género. Es decir, consideran necesario que en todos los centros escolares haya un agente especializado en trabajar de forma continuada y transversal la interculturalidad con perspectiva de género. En este caso sería posible la incorporación de personal dedicado especialmente al ámbito socioeducativo, como son los/as educadores/as sociales. También suponemos que están de acuerdo con la incorporación de este agente socioeducativo ya que para el equipo docente sería un apoyo a la afrontar situaciones complejas relacionadas con las temáticas.

Seguidamente, con el mismo porcentaje de 71,4%, indican como propuesta de mejora que el profesorado asuma como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas, que desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios y que la comunidad educativa participe en el fomento de una educación intercultural con perspectiva de género a través de experiencias y actividades socioeducativas. Con un 66,7%, indican que el centro promueva acciones flexibles que faciliten la participación de todas las familias en el centro. Estas dos propuestas son claves para trabajar hacia la interculturalidad con perspectiva de género en la escuela, ya que es fundamental que todo el equipo docente y directivo se cohesionen y concuerden líneas de trabajo comunes.

Aquellas propuestas de mejoras que han obtenido porcentajes más bajo, pero a la misma vez identificando que están bastante de acuerdo, son con un 57,1% respectivamente, que el centro garantice relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje, que se desarrollen proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural desde la perspectiva de género y que se realicen

mejoras en políticas educativas para trabajar acciones interculturales con perspectiva de género en las aulas.

Por último, las propuestas de mejoras que han obtenido menor porcentaje son las que se refieren a las siguientes acciones: que exista formación de prácticas interculturales con perspectiva de género como modelo de educación inclusiva, que se desarrollen actividades para potenciar la comunicación, intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa, que desde el centro se fomente la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen con materiales interculturales y con perspectiva de género y que exista participación de entidades socioeducativas que trabajen en material intercultural y de género en centros escolares.

Para darle un significado al resultado obtenido con respecto a las propuestas de mejora, es curioso que primero sea la incorporación de agente externos para trabajar estas temáticas, seguido de que el profesorado asuma valores interculturales con perspectiva de género en su docencia, pero como una de las últimas propuestas es que el profesorado reciba formación, que se potencie la comunicación e intercambio de ideas y la participación de otras entidades. Esto denota la poca implicación del/a docente. Probablemente el/la docente esté de acuerdo y le dé la importancia que se merece el trabajar hacia la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar, pero que no dependa del equipo docente para realizar y potenciar esta perspectiva en el entorno escolar, sino que sea responsabilidad de un agente externo el que se ocupe de dar solvencia a este trabajo añadido. Siendo esta una visión reduccionista de la docencia.

A continuación, le preguntamos al equipo docente que señalara aquellas tareas que considerara importante para mejorar la atención y gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género en el centro escolar. Estas tareas se clarificaron en tres niveles diferentes: 1) a nivel interno organizacional; 2) a nivel del centro y 3) a nivel del profesorado.

Con respecto a mejorar la organización del centro escolar a la hora de trabajar hacia la interculturalidad con perspectiva de género, indicaron positivamente y con altos porcentajes, en general, que se podría mejorar, siguiendo el orden de mayor a menor, con un 100% el conocimiento del contexto-entorno del centro escolar y la ejecución de nuevos proyectos educativos interculturales y de género. Con un 85,7%, el conocimiento de las características del alumnado por ciclos de enseñanzas, el conocimiento de la realidad sociofamiliar del alumnado, la innovación anual del Plan Educativo de Centro, la coordinación interdisciplinar y de forma intercultural con

perspectiva de género y la participación en el diseño de nuevos proyectos educativos interculturales y de género. Les siguen las tareas, con un 71,4%, sobre la coordinación del equipo directivo para gestionar la diversidad cultural, la coordinación del profesorado para atender a la diversidad cultural y la coordinación del profesorado para trabajar el género en las aulas. En último lugar, nos indican tareas relacionadas con la coordinación del equipo directivo para trabajar cuestiones de género y la evaluación de proyectos educativos implantados en el centro, con un 57,1%.

Tabla 29. Tareas a nivel interno organizacional.

TAREAS	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
Conocimiento del contexto-entorno del centro escolar	100	-	-	1,00	0,00
Conocimiento de las características del alumnado por ciclos de enseñanzas	85,7	14,3	-	1,14	0,37
Conocimiento de la realidad sociofamiliar del alumnado	85,7	14,3	-	1,14	0,37
Innovación anual del Plan Educativo de Centro	85,7	14,3	-	1,14	0,37
Coordinación del equipo directivo para gestionar la diversidad cultural	71,4	28,6	-	1,29	0,48
Coordinación del equipo directivo para trabajar cuestiones de género	57,1	28,6	14,3	1,57	0,78
Coordinación del profesorado para atender a la diversidad cultural	71,4	28,6	-	1,29	0,48
Coordinación del profesorado para trabajar el género en las aulas	71,4	28,6	-	1,29	0,48
Coordinación interdisciplinar y de forma intercultural con perspectiva de género	85,7	-	14,3	1,29	0,75
Participación en el diseño de nuevos proyectos educativos interculturales y de género	85,7	-	14,3	1,29	0,75
Ejecución de nuevos proyectos educativos interculturales y de género	100	-	-	1,00	0,00
Evaluación de proyectos educativos implantados en el centro	57,1	42,9	-	1,43	0,53
OTRAS. Indique cuáles:	-	100	-	2,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a tareas relacionadas para mejorar la atención y gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género en el centro escolar, indican, con un 100%, aquellas tareas referentes a actividades de formación socioeducativas, culturales y de género y a la organización de actividades de participación comunitaria. A continuación, señalan, con un 71,4%, tareas de información, asesoramiento y apoyo a las familias extranjeras y/o de minorías étnicas y la organización de actividades en interculturales

con perspectiva de género. Luego, con un 57,1% indican tareas sobre campañas de información y sensibilización intercultural y la creación de nuevos recursos didácticos interculturales con perspectiva de género. Por último, las tareas que obtienen menores porcentajes son las actividades de ocio y tiempo libre para la Comunidad Educativa, con un 28,6%.

Tabla 30. Tareas a nivel de centro.

TAREAS	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
Actividades de formación socioeducativas, culturales y de género	100	-	-	1,00	0,00
Actividades de ocio y tiempo libre para la Comunidad Educativa	28,6	57,1	14,3	1,86	0,69
Campañas de información y sensibilización intercultural	57,1	42,9	-	1,43	0,53
Información, asesoramiento y apoyo a las familias extranjeras y/o de minorías étnicas	71,4	28,6	-	1,29	0,48
Creación de nuevos recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	57,1	42,9	-	1,43	0,53
Organización de actividades de participación comunitaria	100	-	-	1,00	0,00
Organización de actividades en interculturales con perspectiva de género	71,4	28,6	-	1,29	0,48
OTRAS. Indique cuáles:	14,3	85,7	-	1,86	0,37

Fuente: elaboración propia.

Referente al propio profesorado, indican como tareas de mejora, obteniendo porcentajes máximos del 100%, el fomento de las relaciones con las familias, el trabajo en equipo interdisciplinar y el trabajo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos. Seguidamente, indican la impartición y extensión de las actividades docentes realizadas, con un 85,7% y la formación de prácticas interculturales con perspectiva de género.

Tabla 31. Tareas a nivel del profesorado.

TAREAS	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
Fomento de las relaciones con las familias	100	-	-	1,00	0,00
Impartición y extensión de las actividades docentes realizadas	85,7	14,3	-	1,29	0,75
Trabajo en equipo interdisciplinar	100	-	-	1,00	0,00
Trabajo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos	100	-	-	1,00	0,00

Formación de prácticas interculturales con perspectiva de género	57,1	28,6	14,3	1,57	0,78
OTRAS. Indique cuáles:	-	100	-	2,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

En la última parte del cuestionario se vuelve a preguntar, a rasgos generales, concretamente sobre la diversidad cultural en el centro escolar. En este sentido, nos indican que la diversidad cultural no se tiene que considerar en la educación con un 100%, sin embargo, con el mismo porcentaje indica que la diversidad cultural sí es un elemento a considerar en la educación.

Tampoco están de acuerdo, manifestando negativamente, que la diversidad cultural supone estar en desventaja educativa con el resto del alumnado (con un 85,7%), que la diversidad cultural conlleva adaptarse al contexto del centro escolar de acogida (con un 71,4%) y que la diversidad cultural supone poseer desigualdades socioculturales en el centro escolar (con un 71,4%).

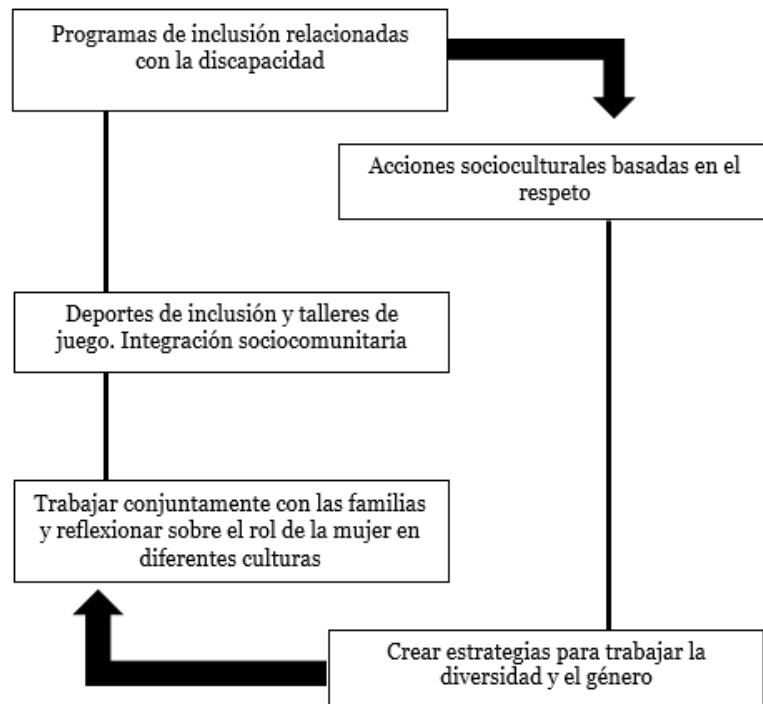
Por el contrario, podemos observar que el profesorado, con valores positivo de acuerdo, indica que la diversidad cultural es un elemento enriquecedor de la sociedad y que es parte de la idiosincrasia humana (con un 85,7%, respectivamente).

Tabla 32. Enunciados sobre la diversidad cultural en el centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
La diversidad cultural no se tiene que considerar en la educación	-	100	-	2,00	0,00
La diversidad cultural es un elemento a considerar en la educación	100	-	-	1,00	0,00
La diversidad cultural conlleva adaptarse al contexto del centro escolar de acogida	28,6	71,4	-	1,71	0,48
La diversidad cultural supone poseer desigualdades socioculturales en el centro escolar	28,6	71,4	-	1,71	0,48
La diversidad cultural es un elemento enriquecedor de la sociedad	85,7	14,3	-	1,14	0,37
La diversidad cultural supone estar en desventaja educativa con el resto del alumnado	14,3	85,7	-	1,86	0,37
La diversidad cultural es parte de la idiosincrasia humana	85,7	14,3	-	1,14	0,37
OTRAS. Indique cuáles:	-	100	-	2,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

Figura 36. Actividades que fomenten la interculturalidad en el centro escolar.



Fuente: elaboración propia.

4.1.2.- Escuela Roberto Romero de Salta (Ca2).

4.1.2.1.- La Diversidad Cultural en la Escuela Roberto Romero.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre qué se entiende por diversidad cultural y de qué manera se atiende y se gestiona la diversidad cultural en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta según lo registrado en su proyecto educativo, la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

4.1.2.1.1.- La diversidad cultural en el proyecto educativo.

Como resultados generales, similares a la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) también de la provincia de Salta, aconsejamos actualizar el documento y usar completamente el lenguaje no sexista, aunque en ocasiones sí que se aprecia en el discurso del proyecto educativo institucional. Así, en este análisis documental indicamos las siguientes observaciones como líneas futuras de trabajo con la finalidad de mejorar la normativa básica de una escuela.

En este caso escolar, con respecto a los objetivos generales recogidos en el proyecto educativo, resulta principal el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado, así como también aparece ese pensamiento hacia la transformación de la institución en un espacio de democratización social y organización inteligente donde la protagonista es la comunidad educativa. Es decir, la escuela se considera un espacio, primeramente, dedicado a la enseñanza de un/a menor. No obstante, también se identifica en el transcurso del proyecto educativo la necesidad de cambio de la tradicional escuela a una escuela más democrática debido a los continuos cambios sociales, culturales, económicos, políticos, etc.

También, nos resulta interesante que en el segundo objetivo general se promueve un cambio de actitud frente al proceso de enseñanza-aprendizaje desde los docentes, el alumnado y familias. Específicamente, se hace referencia al desarrollo de competencias, en la detección de dificultades, en la construcción propia del aprendizaje. Sin embargo, también en último lugar aparece el objetivo referente a la participación de la familia en la escuela centrado en la interacción e intercambio de conocimiento para lograr mejores condiciones en los procesos de enseñanza. En este sentido, se sigue trabajando con la comunidad educativa, especialmente, con las familias de forma aislada y puntual.

Con respecto al contenido del documento, podemos decir que posee una buena estructura, aunque se podría mejorar la organización del contenido. No obstante,

profundizamos, a continuación, en el encuadre general de esta escuela exponiendo los siguientes resultados significativos.

La Escuela Roberto Romero (Ca2) de la provincia de Salta se identifica, como expone en sus objetivos, con valores de transformación educativa a partir de la entrada en vigor de las últimas leyes. Esto hace que el equipo docente y directivo esté en continua reflexión y renovación de las nuevas tendencias formativas, poniendo énfasis en una mejora de la enseñanza hacia la inclusión educativa de todo el alumnado. Esta es una de las actitudes clave que consideramos en esta investigación, muy alejada de estancamientos educativos tradicionales. Ahora bien, otra cosa es que esta transformación educativa se realice realmente en la práctica docente.

También, es interesante que se considere a la escuela como responsable de generar nuevas prácticas para solventar los nuevos cambios sociales, culturales, económicos, políticos, etc. que repercuten en ella, convirtiéndose en un espacio de conocimiento significativo y no cayendo en acciones simplistas que perduran y perpetúan las desigualdades sociales y culturales, así como los prejuicios y estereotipos. Es aquí donde se resalta que es en la escuela donde se reúne alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales para que todo el alumnado adquiera por igual el saber necesario para desarrollarse y avanzar en la democracia y en una ciudadanía plena. Y es aquí donde reflexionamos sobre el carácter multicultural como modelo de gestión y atención de la diversidad cultural en esta escuela, surgido en la Argentina durante los años noventa, en el que solo se resalta la coexistencia de las culturas enfatizando estereotipos folclóricos culturalmente (Celada 2011) y para promover políticas específicas ambiguas e incluso discutidas puesto que se centraban en discursos asimilacionista y compensatorios⁷⁰ (Mouratian et al. 2013, 34).

En una sociedad democrática, la función específica de la escuela, como realidad compleja, es actuar de forma sistemática y planificada contra las desventajas socioculturales, asumiendo una pedagogía del éxito para todos y el fortalecimiento de las trayectorias educativas, en especial para quienes tienen mayores dificultades. Este enfoque de superación con respecto al alumnado es el que se recoge en todos los centros escolares analizados, sin embargo, resaltamos la reflexión realizada cuando se habla de transformación en la escuela, pues se indica que es preciso definir “qué

⁷⁰ En el contexto argentino, otros de los modelos de gestión ante la diversidad cultural dado en las escuelas es el de la asimilación y el compensatorio. En el primero, el alumnado extranjero se adentra en la cultura mayoritaria del país de acogida, derivándolo a aulas externas, de acogida, temporales, de adaptación lingüística, etc. con el objetivo de que adquiera rápidamente las competencias del currículo exigido. Por otra parte, el argumento de la compensación subraya las necesidades educativas especiales del alumnado extranjero, pero desde el déficit educativo (Celada, 2011). Cabe destacar, el modelo de “indiferencia”, que nombra Celada (2011, 3), entendido como el reconocimiento de “la presencia del alumnado inmigrante dentro del aula como algo más, pero sin dedicarle una atención especial”.

entendemos por escuela hoy” y “a qué escuela futura nos referimos”. Esta reflexión permite reconocer la perpetuidad de prácticas antagónicas con los fundamentos teóricos de las políticas educativas, advertir la supervivencia de tradiciones, ritos y rutinas cuya funcionalidad no se discute, y, por último, identificar contradicciones entre lo que la educación pretende lograr y lo que realmente se alcanza.

Resaltamos la visión social de la escuela, contraria a los discursos y políticas hegemónicas, posibilitando una formación integral y permanente de la mujer y el hombre en sus diversas dimensiones, guiados por valores de justicia social, igualdad, libertad, solidaridad, etc. Es decir, la escuela como principal espacio para crear ciudadanía responsable, crítica y que apuesten por la transformación a través del conocimiento.

En relación a las temáticas principales analizadas en este proyecto educativo, los resultados indican que la *diversidad cultural* solo aparece cuando se trabaja las actividades humanas y la organización, dentro de la materia de Ciencias Sociales en segundo curso de primaria. Es curioso que entre sus competencias se encuentra el respeto de las diferencias culturales y la identificación del impacto que la llegada de los/as españoles/as produjo en las sociedades indígenas. Desde nuestro punto de vista, y según las diferentes observaciones y visitas realizadas a diferentes instituciones del contexto argentino, posiblemente esta última competencia sea un factor que perpetúa una serie de estereotipos y prejuicios para con la sociedad española, arraigados a pensamientos e ideologías de hace siglos. En ese caso la diversidad cultural está relacionada con el respeto a la diversidad cultural, conociendo los reclamos de las comunidades indígenas, y el reconocimiento de los cambios que dicha comunidad ha sufrido desde la llegada de la sociedad española a través del estudio de costumbres, actividades y lengua con el fin de valorar el conjunto cultural.

En este caso escolar, consideramos interesante analizar el concepto de diversidad cultural por separado, es decir, analizamos qué se expone sobre *diversidad* y qué se expone sobre *cultura*.

De manera general, el concepto de *diversidad* se recoge en las reflexiones y acuerdos de las jornadas nacionales, específicamente en el punto uno sobre los rasgos que caracterizan al Proyecto Educativo Institucional, entre los que se destaca: proponer la atención a la diversidad, es democrático.

La *diversidad* se reseña también en el marco teórico, dentro de la teoría de la enseñanza cuando hace referencia a la necesidad de valorar la diversidad como elemento positivo y enriquecedor. Además, lo podemos encontrar en el mapa de

logro referente a la formación ética, concretamente en relación a la reflexión ética, en el cuarto curso, cuya competencia es participar en reflexiones sobre situaciones conflictivas de la vida escolar y cotidiana para construir y problematizar en ellas nociones como la justicia, la solidaridad y responsabilidad respetando diversidad de opiniones y punto de vista. Como criterios de evaluación se determina la participación en diversas situaciones de conflicto de la vida escolar y cotidiana reconociendo su origen, trabajando los valores relacionándolas con la acción humana y empleando el dialogo como construcción de acuerdo.

En relación a la terminología *cultura*, sí que aparece en el encuadre general del Proyecto Educativo Institucional, definido más arriba. También en las reflexiones y acuerdos de las jornadas nacionales, específicamente en el punto uno sobre los rasgos que caracteriza a los Proyectos Educativos Institucionales, entre los que se destaca: tener en cuenta el contexto socioeconómico y cultural. Aparece además en el marco teórico, en el marco de la teoría del aprendizaje cuando hace referencia: la interacción social y el medio cultural son factores esenciales en el origen de posteriores acciones inteligentes donde el lenguaje es de suma importancia, ya que le permite al niño la entrada al medio social y este será el que guie su pensamiento hacia niveles superiores. Aparece con un matiz más profundo en diferentes mapas de logro de las siguientes disciplinas.

En el mapa de logro sobre formación ética, en el eje temático en relación a la reflexión ética, dado en séptimo curso, cuya competencia es: respetar las distintas individualidades dentro y fuera de su grupo social, cultural. Su criterio de evaluación es la aceptación de las diferencias individuales para comprender a las personas según el contexto social, histórico y cultural y los cambios biológicos.

También, en el mapa de logro de formación ética y ciudadana, en el eje temático sobre la construcción histórica de las identidades, en cuarto y quinto curso, se recoge como competencia que debe adquirir el alumnado: reconocer los símbolos patrios y la importancia de los mismos en la construcción de la identidad nacional y de los diversos pueblos originarios que enriquecen la construcción pluricultural. Los criterios de evaluación son: la escucha respetuosa de historias de vida, relatos, distintas formas de interrelación para la construcción de la identidad personal; la identificación y valoración de símbolos patrios y pueblos originarios para la construcción de la identidad nacional; la práctica de la argumentación como medio para exponer razones particulares; el empleo de valores, en situaciones cotidianas, para actuar como personas integra; la valoración como ser humano para afianzar la construcción de identidad personal y la aceptación de las diferencias individuales para comprender a las personas según el contexto social, histórico y cultural y los cambios biológicos.

La *cultura* aparece también en el mapa de logro de las Ciencias Sociales, en el eje temático sobre “las sociedades a través del tiempo”, en cuarto curso cuya competencia hace referencia a reconocer el impacto económico, social y cultural de la conquista americana; y en quinto, cuya competencia es la capacidad de análisis crítico frente a problemáticas sociales y culturales del pasado.

En el mismo mapa de logro pero en el eje temático sobre “las actividades humanas y la organización social”, también aparece la *cultura* en segundo curso con la competencia respetar las diferencias culturales, cuyos criterios de evaluación vuelven a ser el reconocimiento de los cambios sufridos por la sociedad indígena después de la llegada de los españoles a través del estudio de las costumbres, actividades y lengua para valorar nuestro acervo cultural, el respeto la diversidad cultural conociendo los reclamos de las comunidades indígenas a través del análisis del accionar de las organizaciones; Y en cuarto curso con la competencia: Conocer costumbres, sistemas de creencias, valores y tradiciones de la propia comunidad y de otras, para favorecer el respeto hacia modos de vida de culturas diferentes, cuyo criterios de evaluación son: la identificación de las instituciones sociales determinando sus ámbitos de actuación y las relaciones entre ellas para reconocerse como actor participativo de una sociedad democrática y la valoración de las diferentes culturas a través del respeto y conocimiento de cada una de ellas.

Por último, el concepto *cultura* también queda evidenciado en el mapa de logro sobre tecnología, en el eje temático sobre la reflexión acerca de la tecnología como proceso sociocultural: diversidad, cambios y continuidades. Se especifica en quinto curso haciendo referencia a la competencia: analizar las ventajas y desventajas del uso de determinados productos tecnológicos en la escuela, en la casa y en la región, teniendo en cuenta su acción positiva y negativa sobre el medio ambiente y el ambiente socio-cultural y económico. En sexto curso, como competencia: identificar la tecnología como producto socio-cultural. Y en séptimo curso, como competencia: relacionar determinantes, condicionamientos y aportes entre la tecnología, la cultura y el mercado.

En definitiva, con respecto a la categoría analizada en el proyecto educativo institucional: diversidad cultural, podemos indicar el alto conocimiento sobre la temática, que se refleja en el discurso escrito de la normativa analizada. Esto supone un alto nivel de comprensión a la hora de llevar a la práctica acciones interculturales con perspectiva de género.

A tenor de esto último, destacamos como una de las principales acciones desarrolladas en esta escuela es la creación de la cooperativa escolar que a través de

ella se posibilitó el aumento de la participación de las familias y se logró el apoyo de colaboraciones de entidades en las diferentes acciones conjuntas para beneficiar a la comunidad educativa, como, por ejemplo, charlas y talleres formativos sobre violencia de género, sexualidad, salud, discapacidad, etc. Concretamente, en el proyecto educativo se destaca una serie de acciones destinadas solo al alumnado con dificultades y necesidades educativas especiales (NEE) que necesitan apoyo para lograr aprendizajes básicos. En este sentido, entre todas las acciones descritas podemos ver reflejado el carácter problematizado de la diversidad funcional en esta escuela.

Por último, cabe destacar, porque lo consideramos muy importante en el funcionamiento de un centro escolar, que se expone en el proyecto educativo y desde la dirección escolar, que todas las acciones quedan registradas por diferentes instrumentos y criterios de evaluación en función a los contenidos curriculares y a los objetivos de la escuela, y de acuerdo a las características de la comunidad educativa. Pues se considera importante para corregir errores la recogida de la información de forma sistemática y organizada.

4.1.2.1.2.- La diversidad cultural desde la perspectiva del equipo directivo.

En este centro escolar, cuando le preguntamos al miembro del equipo directivo qué es lo que se entiende por diversidad cultural, declara que se tiene una visión muy reducida, en general, y también por parte del equipo docente porque no consideran que haya alumnado extranjero, originario y/o de minorías étnicas en el centro escolar. Es decir, no se plantean en este centro escolar la atención y gestión de la diversidad cultural del alumnado, sin embargo, expresa que es una cuestión que recién se está hablando y tratando en este ámbito educativo, sobre todo, con la llegada de diferentes credos religiosos y con la incorporación de menores bolivianos en las aulas, aunque especifica que estos menores no son de Bolivia porque son nacidos/as en Argentina, pero que sí lo es su familia. Esta idea se puede ver reflejada en el siguiente fragmento de la entrevista.

[...] En el centro escolar, propiamente dicho, diversidad cultural, se tenía, o sea, se tiene, e, como una visión muy, e, reducida, diversidad cultural no es todo lo que afecta sino, este, por ejemplo, los docentes muchos dicen no hay diversidad cultural en la institución porque no tenemos alumnos de otras etnias, si?, no tenemos alumnos de otras nacionalidades, no tenemos, o sea, no hay diversidad cultural. Si?, entonces la concepción ha sido muy bastante cerrada. Recién, hace, digamos, un año o dos que comenzó a darse esto de diversidad cultural y a tener en cuenta la cantidad innumerable de religiones y credos que hay dentro de la institución. Recién

ahora, hoy escuchaste cuando te preguntaban hay niños que no son bolivianos porque son nacidos acá, pero si su familia es de Bolivia, que es digamos, la comunidad grande. Recién esto va abriéndose a poco.

CA1.DC.CTO+COMP.BAJO

A tenor de esto, no solo no se plantean la atención de la diversidad cultural del alumnado, es que no toman conciencia de la existencia de alumnado extranjero, originario y/o de monitoria étnica en este centro escolar, aunque se especifique que hay alumnado de familia boliviana. Añadimos a esto, que, durante las observaciones realizadas tanto en las diversas visitas a la escuela como en el desarrollo de la entrevista y grupo de discusión, pudimos percibir cierta tensión al hablar de esta temática. En este sentido, hacemos referencia al modelo de la indiferencia expuesto por Celada (2011, 3) entendido como el reconocimiento de "la presencia del alumnado inmigrante dentro del aula como algo más, pero sin dedicarle una atención especial".

Con respecto a que no se planeen la evidencia de alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnica, entendemos que es debido a que se considera una cuestión "normalizada", que se sumerge en la cotidianidad de la escuela sin tratarse, sin discutirse, sin reflexionar sobre ella. Apuntamos a esto último que con la normalización de la situación multicultural en esta escuela se consigue eliminar "al otro, al diferente" homogeneizando las aulas, posiblemente para no llegar a conflictos de opiniones, pensamientos, metodologías de trabajo, etc. al igual que ocurre en la Escuela Indalecio Gómez, también del contexto salteño. En este sentido, se expone lo siguiente.

[...] En realidad como es una constante dentro de la institución, ha sido como "cotiniedad", normalizado, como algo que no se discute, que no se plantea ni que no se piensa. Son, este, no sucede. Decir que nuestra escuela tiene diversidad cultural, decir que nuestra escuela hay, este, otros grupos sociales es aceptar que el barrio no es un barrio de categoría, es aceptar eso, entonces se calla. Recién como te digo, hace poco tiempo, que se, en las reuniones docentes viene saliendo pequeñas cositas en las que tanto que el gabinete, el equipo de profesionales que nos apoya que trato de hacer las jornadas y reuniones con ellos, entonces, ellos también están apuntando a esto, a pequeñas, a claro, si esto... CA1.DC.CTO+COMP.BAJO

Por ese motivo manifiesta también que no aparece recogida la diversidad cultural en el Proyecto Educativo Institucional, porque no era una realidad de la escuela, ni tampoco se elabora ninguna documentación, de acuerdo a la normativa educativa nacional, cuando se expone como uno de los fines el fortalecimiento de la identidad basada en el respeto de la diversidad cultural. Por el contrario, cuando se le pregunta

que, si a nivel general en el planteamiento educativo se relaciona algunos de sus objetivos con la diversidad cultural, declara que exactamente con la diversidad cultural no por su inexistencia, pero que sí se hace referencia a la diversidad de religiones presentes en el centro. Recordemos el fuerte arraigo cultural con la religión católica en la ciudad de Salta, siendo de las pocas provincias en las que aún se mantiene la religión obligatoria en instituciones educativas públicas.

[...] No, no porque como no era, o sea, cuando se hizo el PEI (Proyecto Educativo Integral) que vos leíste, no era una realidad, esto era algo, una utopía, como va a ser, si nuestra escuela todos los niños son del mimo barrio, todos los niños tienen la misma realidad, todos los niños pertenecen a la misma cultura. Como que estaba tan normalizado⁷¹ el tema, tan asumido el tema, entre comillas, para que cuestionarse lo que es natural. CA1.DC.CTO+COMP.BAJO

[...] Pero veras que es algo que estar tan naturalizado que no existe. No hay planteó sobre eso. CA1.DC.CTO.BAJO

[...] Lo único, los únicos objetivos que hay tienen que ver con el aspecto de las religiones de los credos, sí. Está planteado a nivel institucional que vamos a respetar todos los credos en esta institución. Quedaba hacer condición para ingresar en esta institución pertenecer a un determinado credo, que ningún niño va a quedar fuera del aula por pertenecer a un credo diferente. Al contrario, en el aula vamos a trabajar la diversidad de credos y rituales que cada uno de los credos tiene. CA1.DC.CTO.ALTO

[...] De hecho tengo a docentes que son de distintas, de distintos credos. Al ser una comunidad quien, en el aspecto religioso, sólo en el religioso tomó cartas en el asunto, se puso en discusiones se habló... es una opción válida tanto para Padres como para docentes. Se han integrado de una manera fantástica. O sea, en todo, en todo aspecto. CA1.DC.CTO+COMP.ALTO

Por otra parte, específicamente, cuando le preguntamos si la diversidad cultural está presente en el currículo escolar, nos declara que concretamente sí, pero que expresamente no. Nos explica que la diversidad cultural se ha tomado desde la vulnerabilidad sobre la marginalidad del contexto en el que se ubica la escuela, es decir, desde la situación de marginalidad de las familias no por el propio significado de diversidad cultural, dada la normalización en este sentido. Por el contrario, opina de

⁷¹ [...] En este caso la normalidad opera como una ideología (Davis, 2013 en Matus y Haye, 2015, 137) que encauza las formas en que presentamos argumentos para definir y diagnosticar al desviado, al que opera fuera de las normas de lo aceptado, valorado y deseado.

forma distinta sobre esta normalidad de la diferencia⁷² inmersa en esta escuela, como se manifiesta a continuación.

[...] Y que las diferencias no son inconciliables. Existen cero se pueden asumir, se pueden complementarse. Y otras de las cosas es que es una escuela desde su surgimiento, también estaba bastante naturalizado, niños con capacidades diferentes. CA1.DC.OPI.POSIT

Al continuar preguntando si el fortalecimiento de la identidad basado en el respeto a la diversidad cultural se encuentra o se recoge en otros documentos oficiales el centro, nos declara que sí, pero no exactamente en documentación institucional oficial, sino en un registro cotidiano de reuniones con las familias. Es en estas reuniones familiares donde se reflexiona sobre la diversidad cultural y sus particularidades.

[...] Lo único en donde podemos, este, ver esto de la diversidad cultural es en el libro de reunión de Padres. Sí. Es en el único un documento que la institución dispone que efectivamente queda expuesto esto del respecto de la diversidad cultural y también la preocupación y la reflexión que existe desde la institución para un la familia y los niños. En el libro de actas especiales también podemos ver algunas acciones que se han hecho sin llamar diversidad cultural, pero en función de aceptar esa diversidad cultural y de respetar la brindando herramientas a las mamis para protegerse de algunas situaciones, esas culturas particulares se mantienen. CA1.DC.CTO+COMP.ALTO

Con la siguiente pregunta profundizamos si al alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnica se incluye en las medidas dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, específicas o de apoyo. A lo cual, nos declara que no, al no plantearse la diversidad cultural del alumnado. Continúa con dicha visión reducida del concepto diversidad, así como prosigue en la línea de la normalización y naturalización de la diversidad cultural en la escuela, basada en el modelo de la indiferencia y de la asimilación.

⁷² Matus y Haye (2015, 135) en una reciente investigación sobre normalidad y diferencia en la escuela defienden que [...] lo diferente no es un hecho natural ni una construcción aislada, sino que es una producción ¡que se realiza en función de una normalidad imaginada y sostenida por instituciones, discursos y prácticas específicas que se pueden rastrear para comprender sus efectos y operaciones. La normalidad y la diferencia tienen por tanto un elemento eminentemente político, al igual que los estudios que parten de dichos discursos y prácticas para generar conocimiento sobre lo normal y lo diferente.[...] nuestra convicción está amparada en que si bien es cierto, los sistemas educativos actuales ponen presión en las escuelas para servir valores de competición y crecimiento económico, nosotros desde este proyecto insistimos en que los espacios educativos son lugares para la producción de conocimiento creativo y transformador, la promoción de la vida reflexiva y del bienestar público. Sin duda que esto reconfigura los ámbitos políticos de la investigación y de las instituciones (p.145).

[...] Como estatal naturalizado es uno más de los niños de la institución sin que se reconozcan como el mismo como extranjero, porque oficialmente no es extranjero, sí tenemos a los colonianitos, pero son la minoría, dos o tres pero son menos los chicos. No se diferencian son parte de la institución incluso los niños con capacidades diferentes o especiales son niños normales son tratados como niños normales sin ninguna medida específica. [...] Obviamente es una escuela que aceptan al otro como natural. CA1.DC.CTO+COMP.BAJO

En este sentido, se sigue manteniendo una idea reducida y limitada de la diversidad. Siguiendo a (Matus y Haye, 2015), la *diversidad* es la categoría que reúne a todas aquellas identidades que por alguna razón son pensadas como deficitarias o en necesidad de ser reparadas o compensadas. Por lo tanto, la diversidad, considerada de esta forma requiere “el ejercicio de localizar la diferencia en los cuerpos de sujetos particulares”. También sugiere que la diferencia se observa, se diagnostica y se “mejora.” Aun cuando para mucha gente, esta forma de pensar la diferencia estaría bien informada para el caso de la discapacidad (diversidad funcional), el problema es aún mayor cuando esta lógica se extiende a “otras diferencias” y nos encontramos con discursos en donde se plantea que se necesitan “herramientas especiales” para trabajar con estudiantes peruanos/as, estudiantes pobres, estudiantes vulnerables, etc. En otras palabras, el peso “natural” que se les da a los temas sobre discapacidad y necesidades educativas especiales (NEE), como la forma obvia de justificar y enmarcar temas de diversidad en las escuelas, es problemática. Sin embargo, “es problemática porque produce una idea limitada de cómo se construye y organiza la diferencia en los contextos escolares” (Matus y Haye, 2015, 136 - 137).

Con respecto a las medidas de atención a la diversidad cultural que se rigen por normativa actual opina como miembro del equipo directo que es positiva. Considera que es positivo que haya cambios en los que se respete la diversidad cultural. Sin embargo, se vincula con el bilingüismo cultural, ya que como medida en la normativa educativa argentina aparece un capítulo integro sobre la educación intercultural bilingüe⁷³. Ante esta idea la dirección tiene una opinión más particular, enfocada a la discriminación positiva que el gobierno pueda estar ejerciendo, tal y como se declara en el comentario siguiente.

⁷³ La educación intercultural en Argentina nace a partir de conflictos dados en contextos culturales y lingüísticos diversos, como son los centros escolares. A partir de entonces, se moviliza la nación en pro de una Educación Intercultural Bilingüe y, por esta razón, desde el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (en adelante INADI) se impulsan acciones para visibilizar, reconocer y autoafirmar la diversidad cultural, gestionándola desde la interculturalidad en términos de inclusión, diálogo e intercambio entre culturas (Mouratian et al., 2013).

[...] Es lo positivo que haya cambios que se respete la diversidad cultural, que, este, se trabaje con el bilingüismo de las culturas, sobre todo con las culturas autóctonas, las poblaciones originarias. Es sumamente importante, e, no sólo eso, yo te voy a dar mi opinión. Trabajar con el bilingüismo también a nivel mundial, estamos hablando de una aldea global, sí, donde un niño de Salta "Orillera", sí, necesite integrarse a un mundo donde los idiomas son una necesidad, entonces, el bilingüismo no tendríamos que circunscribir a una etnia o a dos o tres pobres aborígenes que no tienen... Tendríamos que ampliar lo, sí, bueno es prioridad trabajar el bilingüismo, pero en todas sin decir comunidades o etnias. Lo que dice la normativa es que la comunidad es originaria, ya ahí estás viendo que hay una discriminación, ya, sí, otra cosa, hay muchas cosas que son positivas desde la normativa, a ver, si esto no es está acompañado con medidas que tengan que ver con docentes, o sea, quiero que veas esto de una manera cómo lo ve el gobierno, reducida. CA1.DC.COMP.ALTO - CA1.DC.OPI.POSIT

Concretamente, en el centro no se especifica que se lleven a cabo medidas de actuación para trabajar la atención y gestión de la diversidad cultural, sin embargo, como miembro directivo destaca que las actividades que se realizan parten desde los intereses propios del equipo docente cuando reflexionan sobre las necesidades del alumnado. Conforme a esto último, indicamos que la reflexión surge a partir de la exposición de una "problemática" que considera el equipo docente, con la finalidad de solventar y mejorar dicha "problemática". En este sentido, apuntamos que las acciones socioeducativas surgen de la problematización de una situación dada y determinada por el alumnado, es decir, se continúa exponiendo una visión muy reducida a la hora de realizar intervenciones socioeducativas en el ámbito escolar. Por ello entendemos que posiblemente no se haya trabajado la diversidad cultural del alumnado dada la homogeneización de las aulas.

Un claro ejemplo nos expone cuando la mayoría del alumnado manifiesta que su familia no tiene trabajo, aunque sí se desenvuelven por el mundo artesanal por cuenta propia sin remuneración fija. En este sentido planificaron como actividad un mercado artesanal con la participación de toda la comunidad educativa

[...] Tratamos una comunidad de artesanos, entonces hicimos una exposición de artesanías de los padres de nuestros niños, o sea, la intención era invitarlos, invitamos a los políticos, al ministerio de educación, a la prensa. [...] El objetivo era tratar de recuperar la imagen de los padres para los niños. O sea que la escuela valorara el trabajo de los padres para que el alumnado lo recupere. Entonces la propuesta fue que los niños con los padres trajeran cosas, y los niños cuenten a sus

compañeros y al público que venía, y la movida se extendía, al objetivo de que promocionar a esos padres que trabajan con el cuero, con la alpaca...

CA1.DC.VALOR.POSIT

Sin embargo, aparte de la actividad mencionada, todas las acciones van dirigidas a los/as menores, potenciando su pedagogía, dándole un sentido y un significado a todas las actividades que se realizan en el centro escolar.

Cuando se le pregunta que si en el profesorado existe alguna preocupación o inquietud a la hora de trabajar la diversidad cultural en el centro nos vuelve a comentar la naturalización de la temática en el centro, pero que gracias a nuestras visitas al centro y nuestra investigación puede que se planteen trabajarla. Es este sentido, podemos decir que posiblemente contribuyamos a la desconstrucción⁷⁴ de lo naturalizado y normalizado en esta escuela con respecto a la atención y gestión de la diversidad cultural del alumnado.

[...] Te decía que, este, como está tan naturalizada la cosa, este, tal vez ahora haya preocupaciones y, esto, me pidan trabajarlos... (Risas), pero estaba muy muy... Todo se hace, digamos... Como que no había forma de reflexionar sobre... Y las pocas cosas que se hacían, se hacían, pero, éste, como objetivos, como objetivos claros, pero no se tenía clara la diversidad cultural, la interculturalidad, no, no, era para, no desde la potencialidad que tenía la multiculturalidad, desde la diversidad cultural porque sería más rico si se hiciera de esa otra manera, o sea, tal vez ocurra.

CA1.DC.CTO.BAJO + CA1.DC.COMP.BAJO

Por parte de las familias tampoco existe ninguna preocupación en relación a la diversidad cultural del centro, puesto tampoco la consideran. Eso sí, declara que sí hubo bastante preocupación cuando se trabajó la diversidad en las religiones presentes en el centro.

Sobre el nivel de conocimiento que considera que tiene el profesorado, la dirección opina que al ser un concepto que no está presente, no hay ni inquietud, ni conocimiento, ni tampoco que la diversidad cultural fuera una materia en la formación del profesorado en la que se pudiera reflexionar y actuar desde la teórica hacia la práctica docente. Pues pensamos que hoy en día sigue en debate que la formación docente sea dirigida hacia una formación estructural y tradicional de la escuela y los sistemas educativos. Por el contrario, apostamos por escenarios pedagógicos enmarcados en experiencias significativas para toda la comunidad educativa.

⁷⁴ Para profundizar en este concepto, ver apartado 4.1 Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta.

[...] Como es un concepto que no tiene muchos años, por lo menos en Argentina, este, tendrá tres o cuatro años caen Argentina. Y desde la misma de la diversidad cultural se circunscribe a unas etnias específicas o a culturas muy puntuales, no, no hay como inquietud, no hay conocimiento, y la mayoría ya hizo su profesorado avance bastante tiempo y las chicas no lo han visto como un contenido a reflexionaba trabaja en el profesorado.

CA1.DC.CTO.BAJO

De la misma forma que no se plantea la diversidad cultural en la escuela, tampoco se organizan para atenderla o gestionarla, asimismo tampoco existe algún profesional concreto en el centro que se dedique a estudiar y trabajar esta materia. Por el contrario, si existe participación y apoyo externo en ciertas acciones que se desarrollan en la escuela, pero no exactamente relacionadas con la diversidad cultural. En este apoyo también entra en juego la cooperadora escolar que pertenece al mismo centro escolar.

[...] Trabajamos en red no sólo desde el decir, sino desde el hacer con el centro de salud, con la subcomisaría asunción, con la municipalidad de saltar, como el programa de proyectos especiales de lo programado que el ministerio de educación, con las iglesias, la iglesia evangélica la iglesia católica, no reunimos, buscamos tener mayor frecuencia de las reuniones.

CA1.DC.VALOR.POSIT

Añade una opinión muy negativa sobre la relación que se mantiene con la administración pública en cuanto a formación, facilidades, dotación de recursos para la atención y gestión de la diversidad cultural en la escuela. Una relación basada en la incoherencia de escolarización por la administración pública con la escuela.

[...] (Risa). Es más que de un claro ejemplo de la relación que existe. El jardín de infantes tengo dos salas y el "sum". Llenamos, porque hay una necesidad imperiosa de la comunidad, abrir una sala a la tarde de cuatro años y otra de cinco. Se nos negó categóricamente la apertura de esa sala a luciendo que no se sin justificativo. No está amos pidiendo nada. Sólo estaremos ofreciendo, así me entendés... Hay un desfasaje impresionante que la sociedad está exigiendo una azada de cuatro años. La Presidenta con bombo y platillos anunció que el año que viene base obligatorio las salas de cuatro. Nosotros ofrecemos y nos dicen que no. Ahí tenéis la coherencia de la administración. CA1.DC.OPI.NEGAT

Con respecto a las dificultades a la hora de trabajar la diversidad cultural en el centro, nos declara que no existe ninguna dificultad a la hora de trabajar esta temática, pero

que su mayor dificultad es la incomprensión⁷⁵ de lo que es realmente la diversidad cultural en una escuela.

[...] No hay dificultad. La dificultad que tenemos es la poca comprensión de lo que es la diversidad cultural. Esa es la peor de todas. Sí creo que no ando en mostaza reunión de lo religioso y empezemos a D reflexionar que no es sólo Louis si, lo negro, la etnia... Cuando empezemos a reflexionar, sobre todo, sobre la calidad educativa, (...), porque son términos que de por sí dicen poco, si, entonces, para comprender los hay que abrir los. Cuando nos den el tiempo de reflexionar juntos, de compartir juntos, y no quince minutos... CA1.DC.CTO.BAJO + CA1.DC.COMP.BAJO

En este sentido, tras lo comentado, considera muy importante y necesario trabajar la diversidad cultural en el centro escolar, aunque se considere un conflicto, porque se sigue mirando con el enfoque reducido a las potencialidades y el enriquecimiento de la vida escolar en su conjunto. Frente esta mirada reducida, sí que valora del equipo docente como buena práctica, aunque declara que no está relacionada con la diversidad cultural, el sentido de pertenencia del profesorado dentro de la escuela. Expone que el 99,9% daría su vida por el alumnado y que continuamente se desafían a sí mismos para poder enseñar desde un abanico de posibilidades. Valora especialmente la labor del equipo docente en la escuela

[...] Establecer un vínculo con los niños, que pocos niños faltan o quieren faltar a la escuela. Si bien no es una práctica que tenga que ver con la diversidad cultural, pero si es cierto que, al haber esa vinculación tan emocional tan especial, yo le voy a poner bueno... Los docentes valoran al niño en todas sus posibilidades. Entonces eso es lo que rescato.

CA1.DC.OPI.POSIT – CA1.DC.COMP.BAJO

⁷⁵ [...] La escuela debiera ser un espacio en que las personas aprendieran a comprenderse y a comunicarse. Como señala Morín (1999), [...] la comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro. [...] La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión. De allí la necesidad de estudiar la incomprensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación (UNESCO, 2005, 7 en Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula).

4.1.2.1.3.- La diversidad cultural desde la perspectiva de la comunidad educativa.

A rasgos generales, la comunidad educativa, de primera, no conoce ni reconoce que la diversidad cultural influya en el centro escolar, dato que se constata con el dato en la entrevista a la dirección del centro, es decir, nunca se han planteado la diversidad cultural en la escuela, ni dentro ni fuera de ella.

Indican, por otra parte, la llegada de personas bolivianas a la provincia, al ser un país que limita con Salta, y que el alumnado extranjero necesita adaptación, ya que vienen con otra cultura, es decir, los/as niños y niñas deben adaptarse a la escuela. De nuevo, este dato corresponde a una visión asimilacionista y compensatoria, de acuerdo con Celada (2011) como modelos de gestión ante la diversidad cultural dados en las escuelas. En el primero, el alumnado extranjero se adentra en la cultura mayoritaria del país de acogida, derivándolo a aulas externas, de acogida, temporales, de adaptación lingüística, etc. con el objetivo de que adquiera rápidamente las competencias del currículo exigido. Por otra parte, el argumento de la compensación subraya las necesidades educativas especiales del alumnado extranjero, pero desde el déficit educativo.

También opinan que, ya cada vez más, están divididos, cuyo motivo principal se debe a la discriminación. Una discriminación ligada a la diferencia, una discriminación por ser diferente. Y de nuevo aparece la no problematización de la diferencia al no existir reflexión sobre ella, prosiguiendo que se perpetúe los prejuicios ante las diferencias del alumnado. De esta forma, se vuelve a mencionar la invisibilización de la atención y gestión de la diversidad cultural en este centro escolar y, por consiguiente, el hecho de que no se plantee el conocimiento ni el reconocimiento de la diversidad cultural en el centro escolar, posiblemente a la falta de información al respecto.

[...] Hay mucha discriminación si eres boliviano, peruano, pero no sólo porque sea boliviano porque fuera peruano sino también porque el otro, porque eres diferente... CA1.DC.CTO.BAJO + CA1.DC.COMP.BAJO

A tenor de lo expuesto, en la última década, el sistema educativo argentino ha venido realizando múltiples esfuerzos por la implementación de procesos de reforma que han dado varios resultados positivos. En particular, la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206, en el año 2006, constituye una pieza clave para consolidar un sistema educativo orientado por los principios de igualdad, para enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, y por la calidad educativa, entendida en el marco de la ley, como proceso para que todos/as los/as estudiantes tengan acceso a propuestas educativas

ricas, potentes y de alta intensidad, independientemente del lugar donde se encuentre la escuela (Plan de Educación 2016-2020. Un compromiso para el Desarrollo de la Provincia de Salta. Gobierno de la Provincia de Salta. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología).

Así cuando le preguntamos hacia donde puede ir enfocada la interculturalidad con perspectiva de género, manifiestan que, hacia la adaptación de cada menor, según su cultura, su idioma, su religión, etc. Profundiza en el concepto exponiendo que

[...] Es un intercambio cultural, pero sí nosotros como sociedad lo evitamos, pues no aprendemos nunca nada porque a veces pasa... Los intercambios culturales, aprender de ellos, lo que ellos traigan de otros lugares, y lo que ellos aprendan de nosotros. CA1.DC.COMP.ALTO

Por una parte, consideran un aprendizaje el intercambio cultural, muy ligada esta idea al enfoque intercultural, sin embargo, con esto último se refiere de nuevo a la normalización y naturalización de las temáticas tratadas en esta investigación, es decir, evitan que ocurra un intercambio cultural. Después del mismo, no se produjo más comentarios y pasamos al siguiente bloque de preguntas relacionadas con la perspectiva de género.

4.1.2.1.4.- La diversidad cultural desde el profesorado.

En el caso de la Escuela Roberto Romero (Ca2), un 55,6% son mujeres, frente a un 11,1% hombres. Un 33,3% no han contestado a esta variable. Con respecto a la edad, la mayoría de los/as participantes tienen entre 41 – 45 años, con un 33,3%. Su formación académica es educación primaria (nivel primario), con un 66.7%.

El 88,9% de los/as docentes señalan que en su aula no hay alumnos/as originario, extranjero y/o de minoría étnicas, frente a un 11,1% que exponen que hay más de 10. Mientras que a nivel de centro un 75% expresan que hay 10 o más y un 25% que indican que hay entre 21 y 25 alumnos/as originario, extranjero y/o de minoría étnica.

Con respecto a documentación o normativa que se emplea en el centro escolar para atender o gestionar la diversidad cultural y la perspectiva de género, responden a los siguientes ítems.

Tabla 33. Documentación presente en el centro escolar.

	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
Existe Plan de Atención a la Diversidad Cultural	22,2	66,7	11,1	1,89	0,60
Existe Plan de Acogida para el	11,1	44,4	44,4	2,33	0,70

Alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnica					
Existe Plan de Convivencia Escolar	66,7	22,2	11,1	1,44	0,72
El centro se rige por un Plan de Compensación Educativa	11,1	22,2	66,7	2,56	0,72

Fuente: elaboración propia.

El profesorado indica con un 66,7% que sí existe en el centro escolar un Plan de Convivencia. Por el contrario, con el mismo porcentaje (66,7%) señalan que no existe en el centro un plan de atención a la diversidad cultural. Esto corresponde nuevamente a que la diversidad cultural sea una temática que no se han planteado trabajarla en ningún sentido dentro de la escuela, por ello un 88,8% del equipo docente señalan que no (44,4%) o que no saben o no contestan (44,4%) que en el centro exista un Plan de Acogida para el Alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnica. Tampoco, señalan con un 88,9%, que exista un Plan de Compensación Educativa.

Relacionado con algunas consideraciones generales sobre diversidad cultural en el centro escolar pasamos a la tabla siguiente (véase tabla 34), en la que con mayor porcentaje, un 88,9% bastante de acuerdo, el profesorado indica que la diversidad cultural se entiende como realidad sociocultural, aunque también adquiere valores alto de acuerdo y bastante de acuerdo cuando señalan que la diversidad cultural es percibida como necesidad compensatoria del alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas (un 62,5% algo de acuerdo y un 12,5 % bastante de acuerdo). Es decir, un total de un 75% del profesorado considera a la diversidad cultural como necesidad compensatoria del alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica. Ante este pensamiento, concuerda que se le otorgue el tratamiento asimilacionista y compensatorio como modelo de gestión y atención de la diversidad cultural en este centro escolar.

También indica el profesorado con alto porcentaje que la diversidad cultural enriquece las relaciones diarias entre el alumnado en el aula (44,4% algo de acuerdo y 55,6% bastante de acuerdo), pero que trabajar la atención a la diversidad cultural del alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia (44,4% algo de acuerdo y 22,2% bastante de acuerdo). Es decir, aunque piensen o respondan políticamente de forma correcta (un 99%), se refleja de nuevo que para el equipo docente la diversidad cultural sea un inconveniente en su docencia, debido, posiblemente, por la falta de formación e información al respecto.

Además, el profesorado apunta que está de acuerdo (44,4%) y bastante de acuerdo (22,2%) que la diversidad cultural se considere como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas.

A modo de consideraciones generales sobre la diversidad cultural en el centro escolar, el profesorado apunta a entender la diversidad cultural como interacción y convivencia de personas culturalmente diferentes dentro y fuera del aula (88,9%), así como a indicar que en el currículum escolar se contemple la diversidad cultural del alumnado, con un 77,8%.

Tabla 34. Consideraciones sobre la diversidad cultural en el centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	Algo %	bastante %		
La diversidad cultural se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	11,1	22,2	44,4	22,2	2,78	0,97
La diversidad cultural es percibida como necesidad compensatoria del alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	12,5	12,5	62,5	12,5	2,75	0,88
La diversidad cultural enriquece las relaciones diarias entre el alumnado en el aula	-	-	44,4	55,6	3,56	0,52
La diversidad cultural se entiende como realidad sociocultural	11,1	-	-	88,9	3,67	1,00
Trabajar la atención a la diversidad cultural del alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	33,3	-	44,4	22,2	2,56	1,23
La diversidad cultural conlleva interacción y convivencia de personas culturalmente diferentes dentro y fuera del aula	11,1	-	55,6	33,3	3,11	0,92
En el currículum escolar se contempla la diversidad cultural del alumnado	11,1	11,1	55,6	22,2	2,89	0,92

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, en la tabla siguiente, el profesorado está de acuerdo (44,4%) y bastante de acuerdo (22,2%) cuando señala que tienen conocimiento de que en el proyecto educativo del centro se recoge la diversidad cultural del alumnado. Pero que, con la formación del profesorado, no es suficiente para atender a la diversidad cultural del alumnado, es decir, no están nada de acuerdo (44,4%) y están poco de acuerdo

(55,6%) al indicar que la formación del profesorado para atender y gestionar la diversidad cultural del alumnado sea suficiente.

En este sentido señala un 44,4% que no están de acuerdo o están poco de acuerdo que el profesorado posea conocimiento sobre diversidad cultural, aunque si están algo de acuerdo y bastante de acuerdo que el profesorado tenga en cuenta la diversidad cultural en su actividad docente (55,5%). Esta misma idea se recoge también en la información dada por la dirección del centro. Además, indican también con un 100% en desacuerdo (50% nada de acuerdo y 50% poco de acuerdo) que el profesorado mantenga una relación más continuada con las familias de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas que con el resto de familias. Posiblemente, porque no se tenga identificación.

En relación a la labor del/a docente dentro del aula (véase tabla 35) con niveles alto de acuerdo señalan que el profesorado se coordina de forma interdisciplinar para atender a la diversidad cultural en las aulas (66,7%), pero indican en desacuerdo (55,5%), que el profesorado use en sus clases recursos didácticos sobre educación intercultural en las aulas, así como que el profesorado fomente el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la diversidad cultural (66,6%). A tenor de lo expuesto, indicamos una incongruencia ya que pensamos que cómo se van a coordinar de forma interdisciplinar si contestan que no emplean en sus clases ni recursos didácticos sobre la interculturalidad ni tampoco se fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo, etc. sobre actitudes y temas relacionados con la diversidad cultural. En este sentido, posiblemente hayan señalado el trabajo interdisciplinar como una forma de trabajo habitual entre los docentes de este centro escolar, a nivel general. De todas maneras, sobre este tema, profundizaremos en ítems posteriores, concretamente, sobre la interculturalidad con perspectiva de género.

Además, recordemos que, en apartados anteriores, el profesorado señalaba que trabajar desde la diversidad cultural les conlleva dificultades en su docencia. Correlacionado con el hecho de que, en este centro escolar, tal y como expone el equipo directivo, no se ha planteado trabajar la atención y gestión de la diversidad cultural. Todo ello, denota la escasa comprensión que posee el profesorado con respecto a la temática.

Una vez recogidos datos sobre el conocimiento y comprensión que posee el profesorado acerca de la diversidad cultural en el centro escolar, continuamos analizando qué piensa el profesorado sobre el alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas presente en el centro escolar y en su aula.

Con valores positivos de acuerdo y bastante de acuerdo, el equipo docente indica que está de acuerdo con que el alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas se encuentra en desventaja socioeducativa con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje (un 66,6%), que el alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas debe tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje con el resto de sus compañeros y compañeras de clase (77,7%) y que, con el mismo porcentaje de 77,7%, el alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas posee dificultades en su proceso de aprendizaje. Esto supone posicionar al alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica en un nivel inferior con respecto al resto del alumnado, volviendo a evidenciarse la asimilación y la compensatoria como modelos de gestión de la diversidad cultural.

Tabla 35. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre la diversidad cultural en el centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	Algo %	bastante %		
El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la diversidad cultural del alumnado	11,1	22,2	44,4	22,2	2,78	0,97
El profesorado posee conocimiento sobre diversidad cultural	33,3	11,1	22,2	33,3	2,56	1,33
El profesorado tiene en cuenta la diversidad cultural en su actividad docente	33,3	11,1	33,3	22,2	2,44	1,23
El profesorado se coordina de forma interdisciplinar para atender a la diversidad cultural en las aulas	33,3	-	55,6	11,1	2,44	1,13
El profesorado mantiene una relación más continuada con las familias de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas que con el resto de familias	50,0	50,0	-	-	1,50	0,53
El profesorado utiliza en sus clases (materiales, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos sobre educación intercultural en las aulas.	33,3	22,2	33,3	11,1	2,22	1,09
Con la formación del profesorado, es suficiente para atender a la diversidad cultural del alumnado	44,4	55,6	-	-	1,56	0,52
El profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la diversidad cultural	33,3	33,3	11,1	22,2	2,22	1,20

Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, en desacuerdo, el profesorado indica que no está nada y poco de acuerdo que, con un 88,8%, las actividades de atención a la diversidad cultural están

destinadas principalmente al alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas, que al alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas se le realiza un diagnóstico educativo individualizado (88,9%) y que si se establece un plan de actuación individualizado, éste es consensuado con el propio alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas (66,6%). Con todo ello, se vuelve a verificar que no se plantean la diversidad cultural en este centro escolar.

Tabla 36. El alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas en el centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada %	poco %	algo %	bastante %		
El alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas se encuentra en desventaja socioeducativa con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje	22,2	11,1	44,4	22,2	2,67	1,11
El alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas debe tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje con el resto de sus compañeros y compañeras de clase	22,2	-	44,4	33,3	2,89	1,16
El alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas posee dificultades en su proceso de aprendizaje	22,2	-	44,4	33,3	2,89	1,16
Las actividades de atención a la diversidad cultural son destinadas principalmente al alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas	44,4	44,4	11,1	-	1,67	0,70
Al alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas se le realiza un diagnóstico educativo individualizado	55,6	33,3	-	11,1	1,67	1,00
Si se establece un plan de actuación individualizado, éste es consensuado con el propio alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas	44,4	22,2	22,2	11,1	2,00	1,11

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la formación en atención a la diversidad cultural, el profesorado indica con un 88,9% que está de acuerdo en que es necesaria para mejora la actividad docente. En este sentido, un 44,4% del profesorado señala estar algo de acuerdo que tanto por parte del centro escolar como de los centros de formación para el docente se ofrece formación en diversidad cultural. Esto se corresponde con el alto porcentaje, un 77,7%, que indica el profesorado sobre que la formación en diversidad cultural la reciban de forma autodidacta. Y que sea un 99% del profesorado el que haya indicado antes que la formación sobre diversidad cultural no es suficiente.

Con valores de acuerdo similares, el profesorado apunta que el centro garantiza el cumplimiento de la normativa en el que se fomenta los recursos de atención a la diversidad cultural para una mejora de la calidad y equidad educativa en interculturalidad, y que en el centro se defiende la normativa actual establecida con respecto a la atención a la diversidad cultural en los centros escolares (un 50% están algo de acuerdo, respectivamente). Por el contrario, un 56,7% indica que no está de acuerdo (16,7%) y está poco de acuerdo (50%) que el centro lleve a cabo prácticas sobre diversidad cultural donde participa toda la comunidad educativa.

Tabla 37. Formación del profesorado, centro escolar y diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	algo %	bastante %		
La formación en atención a la diversidad cultural es necesaria para la mejora de la actividad docente	-	-	11,1	88,9	3,89	0,33
En el centro se dispone de Plan de Acogida sólo para el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	75,0	12,5	12,5	-	1,38	0,74
Desde el centro se le ofrece formación al profesorado sobre cómo gestionar la diversidad cultural en las aulas	33,3	11,1	44,4	11,1	2,33	1,11
Desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación en diversidad cultural	33,3	22,2	44,4	-	2,11	0,92
La formación del profesorado en diversidad cultural es recibida de forma autodidacta	11,1	11,1	33,3	44,4	3,11	1,05
Desde el centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	25,0	37,5	37,5	-	2,13	0,83
El centro garantiza el cumplimiento de la normativa en el que se fomenta los recursos de atención a la diversidad cultural para una mejora de la calidad y equidad educativa en interculturalidad.	16,7	16,7	50,0	16,7	2,67	1,03
El centro lleva a cabo prácticas sobre diversidad cultural donde participa toda la comunidad educativa.	16,7	50,0	16,7	16,7	2,33	1,03
En el centro se defiende la normativa actual establecida con respecto a la atención a la diversidad cultural en los centros escolares	16,7	16,7	50,0	16,7	2,67	1,03

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con la tabla anterior, el profesorado tampoco está de acuerdo (con un 62,5% nada y poco de acuerdo) que desde el centro escolar se informe sobre recursos

socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa. Asimismo, señalan no estar de acuerdo, con un 75%, que en el centro se dispone de un plan de Acogida sólo para el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas. Este dato se corrobora con las indicaciones iniciales sobre la documentación oficial del centro escolar, donde un 88,8% del profesorado indica negativamente no saber o no contestar si en el centro existe un plan de acogida para el alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica. En este caso hay coincidencia en las respuestas que señala el profesorado.

Tabla 38. Familia y diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
Las familias de alumnado originario, extranjero y/o minorías étnicas utilizan todos los servicios del centro escolar	16,7	16,7	16,7	50,0	3,00	1,26
A las familias de alumnado originario, extranjero y/o de minorías étnicas se les informa de manera continuada sobre el proceso de aprendizaje de sus menores	16,7	-	33,3	50,0	3,17	1,16
Las familias de alumnado originario, extranjero y/o minorías étnicas tienen una actitud de indiferencia sobre la educación de sus menores	50,0	16,7	16,7	16,7	2,00	1,26
Las familias de alumnado originario, extranjero y/o minorías étnicas participan menos en acciones socioeducativas que el resto de familias	55,6	-	11,1	33,3	2,22	1,48
Se informa a todas las familias sobre el proceso educativo de los/as menores	-	11,1	-	88,9	3,78	0,66

Fuente: elaboración propia.

La mitad del profesorado encuestado está bastante de acuerdo (50%) al indicar que las familias de alumnado originario, extranjero y/o minorías étnicas utilizan todos los servicios del centro escolar y que se les informa de manera continuada sobre el proceso de aprendizaje de sus menores. Por el contrario, señalan no estar de acuerdo y poco de acuerdo, con un 56,7%, que las familias de alumnado originario, extranjero y/o minorías étnicas tengan una actitud de indiferencia sobre la educación de sus menores y con un 55,6% participen menos en acciones socioeducativas que el resto de familias. Por último, es destacable apuntar que un 88,9% del profesorado señala que están bastante de acuerdo con que a todas las familias se les informa sobre el proceso educativo de los/as menores.

Con la siguiente tabla profundizamos sobre el papel que ocupa la administración pública con respecto a la atención de la diversidad cultural en el centro escolar, así como con qué profesionales cuenta el centro escolar y qué acciones se desarrollan para la gestión de la diversidad cultural del centro escolar.

Así, acerca de la administración más de la mitad del profesorado, un 55,5%, no está de acuerdo y está poco de acuerdo con que la administración pública ofrezca a su centro escolar diferentes recursos para atender a la diversidad cultural en las aulas. También está en desacuerdo que, en el centro, el área de orientación sea la encargada de canalizar las estrategias docentes y otros recursos para atender a la diversidad cultural del alumnado (33,3% nada de acuerdo y 22,2% poco de acuerdo, respectivamente).

Acerca de profesionales que trabajen en el centro escolar para atender a la diversidad cultural, un 77,8% está en desacuerdo, es decir, que no se cuenta con otros/as profesionales para atender a dicha realidad del centro escolar. Tampoco están de acuerdo, con un 55,5%, que en el centro exista compromiso en la realización de acciones para el fomento del respeto a la diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales e inclusivos. Aunque un 66,6% del profesorado señala estar de acuerdo y bastante de acuerdo con que el centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios inclusivos en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado y que, con un 55,6%, señala estar bastante de acuerdo que para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la diversidad cultural en todos los centros escolares de infantil y primaria.

Tabla 39. Administración, profesionales y acciones del centro escolar para atender a la diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
La administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para atender a la diversidad cultural en las aulas	33,3	22,2	33,3	11,1	2,22	1,09
En el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar las estrategias docentes y otros recursos para atender a la diversidad cultural del alumnado	33,3	22,2	22,2	22,2	2,33	1,22
El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la diversidad cultural en las aulas	77,8	11,1	11,1	-	1,33	0,70
Existe compromiso del centro en la realización de acciones para el fomento del respeto a la	44,4	11,1	11,1	33,3	2,33	1,41

diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales e inclusivos.						
El centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios inclusivos en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado	33,3	-	33,3	33,3	2,67	1,32
Para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la diversidad cultural en todos los centros escolares de infantil y primaria	11,1	33,3	-	55,6	3,00	1,22

Fuente: elaboración propia.

4.1.2.2.- La Perspectiva de Género en la Escuela Roberto Romero.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre qué se entiende por perspectiva de género y de qué manera se atiende y se gestiona la perspectiva de género en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta según lo registrado en su proyecto educativo, la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

4.1.2.2.1.- La perspectiva de género en el proyecto educativo.

En relación al género, además del proyecto educativo de educación integral sexual donde se recoge dos ejes temáticos sobre cuestiones de género para trabajarlos en las escuelas argentinas (véase apartado 4.1.1.1 de la Escuela Indalecio Gómez Ca1), destacamos su evidencia en el contenido curricular solo en el mapa de logro relacionado con la formación ética y ciudadana, en el eje temático relacionado con la construcción histórica de las identidades, en séptimo curso, con la competencia: reconocer los prejuicios más comunes relacionados con el rol de ambos género, cuyo criterio de evaluación es el reconocimiento en lo cotidiano de situaciones relacionadas con la igualdad para elaborar el concepto de equidad. Interesante en este caso la definición de indicadores de logro dirigidos a la reflexión acerca de la igualdad de trato en ambos géneros, reconociendo los prejuicios más comunes de la edad.

En definitiva, con respecto a la categoría analizada en el proyecto educativo institucional: género, podemos indicar el alto conocimiento sobre esta temática, a partir de la entrada en vigor de la Ley de Educación Sexual Integral en Argentina,

reflejándose en el discurso escrito de la normativa analizada. Esto supone un alto nivel de comprensión a la hora de llevar a la práctica acciones con perspectiva de género.

4.1.2.2.2.- *La perspectiva de género desde el equipo directivo.*

Pasamos a la segunda categoría, comenzando con la pregunta ¿de qué manera se perciben en este centro escolar las desigualdades de género?

[...] Uno de los flagelos más grande de, de nuestra mirada hoy y de, de nuestra cultura es que en estas culturas o en estas pueden estos grupos, es la iniciación sexual de la niña con un familiar, le edad la iniciación de la sexualidad de la niña es por un familiar tiene que ver con las culturas primitivas⁷⁶. Tengo varias situaciones en las que sospechamos que podrían llegar. Estar ocurriendo una situación de este tipo no lo confirmamos en ningún caso siempre trabajamos desde el centro de salud con esto del embarazo adolescente. No sólo para mostrarle que el embarazo de adolescentes con todo su viejo y demás, sino que desde una perspectiva de cuando cuanto nos condiciona un embarazo adolescente, sino que tiene que ver también, por un lado, la médica, ginecóloga, y cómo lo va a la pediatra, en muchos casos, que en otra cosa la psicóloga a las circunstancias que pueden traer que pueden generar; la policía, hay un conjunto de persona que trabajan hacia una misma dirección. Como la afecta lo económico. Como el programa para todo fue le dan plata para todo y entonces eso es genial (habla de un caso concreto de una niña del centro escolar). Como enseñar a esos niños que no pueden ser tocados, aunque fuera de un familiar y trabajarlo con los padres, que podemos respetarnos, manteniendo costumbres ancestrales sin que eso involucre lo emocional, lo biológico, lo físico, de una criatura. Entonces, en un trabajo a muchas cuentas. Si bien la punta menos afilada en la que hace específicamente la mirada del docente, en estos de la interpretación...

Acciones hay... CA2.PG.CTO.ALTO+ CA2.PG.COMP.ALTO

⁷⁶ [...] Según la visión relativista, los derechos personales propios, la protección de la integración física y psíquica del individuo, no son absolutos, sino constantemente ponderados en relación con los del grupo. En virtud de esta lógica, las mujeres son particularmente dependientes y expuestas en su integridad física y psíquica en las culturas tradicionales patriarcales. Con respecto al valor universal de los derechos del hombre, en palabras de Trechsel y Schlauri (2005, 27): [...] En este debate, una posición reductora y absoluta puede, difícilmente, conducir a resultados concluyentes. En cierta medida, es posible armonizar la protección de los derechos del hombre y la preservación de las costumbres locales [...]. Existiría, sin embargo —y hay unanimidad en afirmarlo— un núcleo intangible que debería ser protegido: los derechos fundamentales que ningún patrimonio cultural, por más profundas que fueran sus raíces, debería justificar su violación (Sambuc, 2006, 267)

En este comentario anterior la dirección del centro escolar relaciona la cultura y el género de forma muy explícita, haciendo referencia, a la vez, al planteamiento principal de esta investigación. Conforme a lo expuesto en el comentario, seguimos siendo testigos de desigualdades en el ámbito educativo, pues sigue siendo el espacio donde se refleja directa o indirectamente lo que en nuestra sociedad ocurre (Contreras y Trujillo, 2014), en este caso, lo que ocurre en el núcleo de una familia arraigada a tradiciones culturales, como así se indica desde la dirección de esta escuela. En este sentido, tal y como defendemos en esta investigación, tenemos la obligación de considerar a los centros escolares como espacios socioeducativos y culturales, como instituciones en las que influye y confluye lo educativo con lo sociocultural, y viceversa. Y es en ese campo sociocultural y educativo donde debemos incorporar a toda la comunidad del centro escolar (profesorado, alumnado, familia, agentes y/o profesionales que trabajan en la escuela y en el contexto de la misma), pues “como proceso relacional, la educación contribuye a la reproducción de la sociedad y en consecuencia de las culturas (Gómez Lara, 2011, 291).

También nos declara la dirección del centro escolar que sí existen desigualdades de género en las aulas de infantil y en los primeros niveles de primaria, pero más bien relacionadas con comentarios calificativos que perpetúan las desigualdades por ser niño y niña. Sin embargo, por parte de los/as menores adolescentes como son los de sexto y séptimo sí que se ven menos desigualdades de género entre niños y niñas, viéndose en el recreo que las niñas, por ejemplo, también juegan al fútbol. Y, curiosamente, también manifiesta que sí existe desigualdad de trato por parte de los/as docentes hacia el alumnado.

[...] Entre los docentes sí, no en todos, pero sí tengo docentes que el rechazan, o sea, que facilitan a un determinado género. Por ejemplo, con las niñas que facilitan, esta niña es mejor... Sí hay entre los docentes, no todos, pero sí hay. Hay docentes que tienen favoritos. A veces no tiene nada que ver con el género, pero sí con conductas, con los más tranquilos... CA2.PG.CTO.ALTO

Además, no solo en el centro escolar aparecen las desigualdades de género. Como inquietud y preocupación por parte de las familias, las cuales no mantiene ninguna actitud al respecto, manifiesta que en la escuela influye todo lo que se genera afuera de ella. Esta última reflexión por parte de la dirección, coincide con lo comentado anteriormente sobre las desigualdades de género transmitidas culturalmente, como es el machismo y el patriarcado manifestado en el siguiente comentario. Ante ello debemos seguir trabajando a nivel socioeducativo desde las escuelas, porque, aunque cierto es que se está avanzado sobre la igualdad real de trato y oportunidades,

consideramos una tarea ardua remover patrones culturales de género⁷⁷ a pesar de todos los índices de violencia que alcanzamos en la actualidad debido a esta ideología.

[...] En Bolivia es muy fuerte en la sociedad machista, el patriarcado en todos en el hombre es el que maneja, el hombre puede tener tres mujeres y el hijo y golpearla porque es el hombre. Es una sociedad, sobre todo, de dónde vienen no es la Bolivia central si no de la periferia donde se mantienen patrones de conductas y culturales muy ancestrales muy antiguos donde la mujer es un objeto que le pertenece al marido, a la pareja al amante al que sea. Entonces hay mucha violencia familiar. Mucha violencia de género, una más que vienen llorando y que tenemos que asesorarlas y apoyarlas, bueno, es duro. Y hay violencia interfamiliar también con los niños. CA2.PG.CTO.ALTO+ CA2.PG.COMP.ALTO

Concretamente en el proyecto educativo institucional no está contemplada la perspectiva de género, posiblemente porque, tal y como expuso anteriormente la dirección del centro escolar, es una temática que recién se está trabajando, sobre todo, a partir de la entrada en vigor de la ley de educación sexual integral. Ante esto, expone que a nivel general del planeamiento educativo puede verse reflejado el género en el objetivo que hace referencia a la Educación Sexual Integral (ESI), pero no con la visión desde la desigualdad por patrones culturales de género, sino más bien para atender todo lo relacionado con la sexualidad tanto para niños como para niñas, específicamente, relacionado con el embarazo adolescente.

Por otra parte, confirma que, enmarcado en esta perspectiva integral de la educación sexual, sí queda reflejada la perspectiva de género como principio de igualdad y respeto como puede verse en dos de sus ejes centrales: El reconocimiento de la perspectiva de género y el respeto a la diversidad. También desde la dirección del centro escolar se considera pertinente trabajar con toda la comunidad educativa la

⁷⁷ [...] El machismo es una forma de ser hombre que en nuestro medio aún persiste (Oblitas, 2009, 303), toda vez que no se han consolidado otros modelos de ser hombres. Profundizando en las relaciones de poder entre hombres y mujeres: machismo, autoritarismo, etc., que se dan en el seno familiar son productoras de violencia y maltrato. El microsistema familiar reproduce y construye a la vez el microsistema social. Entonces, ser hijo, ser padre o ser madre, es tener asignadas una serie de normas en función del lugar establecido dentro de la familia. Se trata de implantar un modo de vida como el único posible bajo el patriarcado (Compte y Oreiro, 2000). De hecho, los patrones culturales de género, entendidos como un conjunto de atributos y funciones que van más allá de lo biológico y reproductivo construido social y culturalmente y que son adjudicados a los sexos para justificar diferencias y relaciones de poder entre los mismos, también van más allá de lo doméstico y si bien en este terreno se instalan de una manera específica y preferencial (en lo afectivo, en la sexualidad, en los roles domésticos, en la crianza, el cuidado de la salud, en el cuerpo, en los hábitos cotidianos), en lo público (lo político, lo educativo, en la institucionalidad en general, en el aparato legal, en los modelos económicos, en los imaginarios religiosos), se instalan para garantizar su perdurabilidad en el tiempo y en el espacio. El género se interioriza a través de la socialización (Oblitas, 2009, 318).

perspectiva de género, sobre todo, no solo enfocada a la educación sexual sino también a la visibilización y denuncia de las desigualdades que persisten dentro y fuera de la escuela relacionadas con patrones culturales de género.

En relación a las medidas a través de las cuáles se trabaje la perspectiva de género en el centro escolar, declara que hace falta que esta perspectiva de género se trabaje más con el profesorado que con el alumnado. En este sentido se refiere, tal y como podemos leer en el siguiente comentario, a los prejuicios que perpetúan en la educación de los menores porque no se ha trabajado ni reflexionado en la formación del profesorado, al igual que ocurre en la Escuela Indalecio Gómez.

[...] Lo que si falta es trabajar desde esta perspectiva es en nosotros los adultos. O sea, para, yo ver al otro que, en imagen y semejanza, si yo tengo conflicto en mirarme a mí y en mirar a los otros se plantea mucho en situación muy especial. Estas verdades universales que hay en la escuela, estas miradas absolutas que tienen a sacar al dedo acusador... Que si fulano tiene tal inclinación o tiene... para, para, para, no te metas en la cama del otro... Es dueño de tener otra forma de enfrentar la vida diferente. Porque nos, como que nos agarramos de la tradición a la teoría universal del deber ser, en un mundo donde justamente no hay ninguna certeza por qué tenemos que tener cosas ciertas (continúa hablando de la diferencia de orientaciones sexuales). Hay cosas que debiéramos tener la más clara nosotros, qué es género, qué es sexualidad, (...).CA2.PG.CTO.ALTO+ CA2.PG.COMP.ALTO+ CA2.PG.OPI.POSIT

En este sentido, cuando le preguntamos sobre el nivel de conocimiento, aunque nos especifica en preguntas anteriores que no hay tiempo para la formación y que la formación en perspectiva de género es escasa, declara que la mayoría del equipo docente está bien preparado por que todos los sábados tienen que acudir a las capacitaciones (cursos formativos). Sin embargo, manifiesta como dificultad, que en ocasiones hay cursos formativos de interés general para la calidad en la educación dirigidos solo al equipo directivo, y es a través del equipo directivo el que debe informar y formar al profesorado del centro escolar. Además, con respecto a la formación, profundiza a través de un análisis crítico personal sobre lo que exponemos a continuación

[...] Yo creo firmemente que los procesos ricos de cambio en la escuela se lograrían si pudiéramos plantear dudas en los docentes, sí, dejémonos de certezas de igualdad es universales, de recetarios, abriéramos las puertas y comencemos a preguntarnos qué no es el más bobo el no saber, sí, pero sin callar. Me gustaría que me dieran la oportunidad, no digo todos los meses un día, con que me diera un día al año, o una jornada de D por la

mañana a la tarde tener a los docentes y poder plantear una serie de cuestiones que estamos dando como naturales, sí, no nos detenemos a reflexionar qué cosas naturales estamos haciendo para hacer mi servidor al statu quo político, económico... Si nosotros planteamos estas cosas al educar a nuestros alumnos tendríamos otro tipo de educación. Si nos permitieran conocernos entre nosotros y a acordar entre nosotros que queremos para el futuro, tendríamos una escuela diferente, no sé si más linda, pero por lo menos más abierta. CA2.PG.CTO.ALTO+ CA2.PG.COMP.ALTO+ CA2.PG.OPI.POSIT

Con respecto a si existe apoyo externo u otras entidades que trabajan en la escuela, manifiesta que sí, pero que no trabajan dentro de la escuela de manera continuada, sino a través de determinadas charlas y/o jornadas a las que se invita a toda la comunidad educativa. Al no tener un/a profesional en el centro que se dedique a trabajar la perspectiva de género, hace una mención especial al trabajo que hace la psicopedagoga y psicóloga del centro cuando tienen indicios de algún caso de violencia, en muchos casos relacionada con el género, en el que se coordinan, junto con la dirección y el centro de salud para asesorar, acompañar, informar, etc. En este sentido, mantenemos la necesidad de incorporar a un/a profesional del campo socioeducativo para trabajar de forma continuada la perspectiva de género con toda la comunidad educativa.

Referente a la relación en cuanto a facilidades, recursos, etc. de la administración pública con la escuela, declara que no existe relación continuada, ya lo expuso anteriormente la opinión negativa con respecto a la incoherencia de la escolarización de los/as niños/as del barrio. En cambio, si mantiene una opinión positiva como miembro directivo del centro escolar en cuanto a participar en determinadas jornadas profesionales que se organizan desde la administración.

Una de las mayores dificultades que se plantean en el centro escolar según la dirección escolar, a la hora de trabajar la perspectiva de género en la escuela es cómo tratar la violencia de género cuando se produce en el entorno familiar del alumnado, volviendo al tema de las desigualdades por patrones culturales de género, entre otros el machismo. Además, no solo el machismo directo hacia la mujer sino el machismo directo e indirecto hacia los/as menores, problemática aumentada que en la actualidad está en debate y reflexión para tomar medidas con respecto a la protección de los/as menores en situación de violencia de género en su núcleo familiar. De este modo manifiesta la dirección escolar

[...] Si, esto, de la violencia, de que hay que trabajarlo sacándolo del impacto personal, a ver como lo explico esto. Vos tenes problemas con tu

familia, tu papa abuso de vos, te pega, no... entonces el niño, no, no, no. Entonces, trabajándolo con estrategias, que tienen que ver con la dramatización con la filmación de experiencias de vecinos, cuando lo sacó de lo personal de lo vergonzoso y de lo mío y lo pongo en alguien, como que ahí las cosas surgen. Y con eso todo. Eso es lo más difícil de hacer. Es muy doloroso sobre todo con los abusos. Y con el abuso uno tampoco se atreve a meterse mucho, salvo que sea un indicio, un indicio porque con el indicio... Pero pasa esto, Rocío, uno se plantea con lo menos yo me planteo, denunció que supuestamente fulanita está haciendo abusada pero que va a pasar con esa niña, a dónde va a ir, va a volver a la casa, (...se interrumpe...). CA2.PG.CTO.ALTO+ CA2.PG.COMP.ALTO+ CA2.PG.OPI.POSIT

A tenor de lo expuesto, un reciente estudio de la nación argentina, apoyado por UNICEF, realizado por Thourte, Goldwaser y Wierzbinsky en 2015 titulado "Violencia con niños, niñas y adolescentes" y enmarcado en "Un análisis de los datos del Programa Las Víctimas contra Las Violencias" se concluye que en el 76% de los casos de maltrato a chicos y chicas de entre 0 y 18 años, el agresor es el padre; en el 13% el padrastro y en el 9%, la madre. Como resultados también se determina que el 88% de los agresores son varones y que cada agresor produce un promedio de dos víctimas niños, niñas y adolescentes. En palabras de Thourte durante una entrevista realizada para UNICEF, expuso que *"La violencia doméstica afecta a los hijos: los chicos y las chicas que son testigos de situaciones de maltrato entre sus padres son víctimas de violencia emocional"*. *"La violencia contra niñas y niños en general ocurre en el ámbito privado. Debemos seguir avanzando en su visibilización"*. Según el estudio, la edad y el género son dos factores determinantes a la hora de analizar las estadísticas. La mayor cantidad de situaciones de maltrato se produce en los primeros años de vida, entre los 0 y los 10 años, y no presenta mayores diferencias cuantitativas entre niños y niñas. No obstante, entre los 11 y los 18 años, los casos de violencia física hacia las niñas y las adolescentes, prácticamente, se duplican en cantidad respecto de los de género masculino. En este sentido, la vulnerabilidad de las mujeres se acentúa frente a la violencia sexual que afecta cuatro veces más a las chicas que a sus pares de género masculino. Entre las mujeres jóvenes, de 19 a 29 años, el principal agresor es su pareja. Los datos revelan que, en estos casos, las agresiones comienzan en los primeros años de la adolescencia. Por ello, es fundamental que toda la sociedad, principalmente los sectores de educación y salud, que muchas veces son los primeros que detectan los casos de violencia, se comprometan y realicen las denuncias frente a los organismos de protección correspondientes (Ravalli, Especialista en comunicación de UNICEF, 2015).

Por último, le preguntamos sobre qué aportaría trabajar la perspectiva de género en el centro escolar. A esto nos comentó

[...] Muchas cosas, este, una, permitir que toda la comunidad, familias, docentes, niños, este, no sólo conozcamos cuáles son nuestros derechos y deberes y de responsabilidades, sino que también es como protegernos y proteger a los nuestros. Porque uno habla en la violencia de género como que lo cubre al otro. Como que es física. No me pegaron. No hay. Pero en una población machista como nuestra Salta, donde hasta el sueldo es diferente, entonces, la situación de género, de inequidad en los géneros es como moneda corriente, sacarla a la luz, reflexionar sobre ella, conocer los puntos débiles de estos argumentos, nos permite tener argumentos más sólidos. Permite a los niños darle herramientas para plantarse en mejor en este mundo y defenderse, pero no, como te puedo decir, como que saber que es un ser digno y que debe ser respetado... tú me respetas a mí como ser humano, y no tiene nada que ver en que vos sea hombre y yo mujer, no, pará, somos iguales. CA2.PG.CTO.ALTO+ CA2.PG.COMP.ALTO+ CA2.PG.OPI.POSIT

Finalizamos conforme a la reflexión que mantiene la dirección de esta escuela, sobre la necesidad de trabajar hacia el conocimiento y reconocimiento de los derechos, deberes, responsabilidades y obligaciones para poder formar una ciudadanía plena a partir de la reflexión de diferentes situaciones que invaden y violan nuestros derechos como personas, por el hecho de ser hombre o de ser mujer. Además, desde esta visión flexible y abierta, no tan reduccionista que se expone al inicio, podremos ofrecerle al alumnado herramientas para que crezca en un mundo más solidario, justo, igualitario, respetuoso, etc. En esta línea, trabajamos desde esta investigación inmersa en el programa de doctorado de Derechos Humanos y Ciudadanía, denunciando que la violencia, en cualquiera de sus formas, es una evidente violación de los derechos humanos, que tal y como hemos mencionado, en su mayoría, ocurre en el ámbito privado, y que, por ello, para cualquier Estado sigue siendo un reto sociocultural y educativo su detección en tiempo y forma para luchar contra ella y evitar que ocurra.

4.1.2.2.3.- La perspectiva de género desde la comunidad educativa.

Con respecto a las desigualdades de género en la escuela, declaran que sí existen dentro y fuera de la escuela, pero que se está trabajando en ello, sobre todo desde que se estableció la ley educativa sobre educación sexual integral (ESI), también nombrada en el discurso de la dirección del centro. Especialmente, hacen referencia a la problemática de los feminicidios y la violencia de género en Salta. Nuevamente se hace referencia a la desigualdad por patrones culturales de género mencionada en

apartados anteriores. En este sentido muestran un alto nivel de conocimiento y comprensión cuando nos referimos a la perspectiva de género.

[...] Los varones por un lado, las nenas por otro... Eso está cambiando mucho, por la sanción de la ley de educación sexual, no solamente desde el aparato reproductor sexual si no se hace mucho hincapié en las emociones, los valores de antes y desde ahora... Se está, se está trabajando... CA2.PG.CTO.ALTO + CA2.PG.COMP.ALTO

Además, como planteamiento grupal, no piensan que la perspectiva de género sea tratada simplemente con mujeres, sino que hay que hacer partícipe tanto a hombres como a mujeres, así como que desde menores aprendan estas cuestiones sobre el género y la violencia hacia las mujeres. Inciden en la idea sobre la necesidad imperiosa de que trabajen conjuntamente la escuela con las familias a la hora de tratar esta temática. Esta misma idea es defendida también desde la dirección escolar.

Sobre las medidas o actuaciones en las que se trabaje la perspectiva de género, manifiestan que realizan una vez al mes talleres y/o jornadas informativas y formativas, pero más enfocados hacia la educación sexual, sobre todo, con el alumnado de cursos avanzados en los que se empieza a ver relaciones entre chicas y chicos. También, nos comentan que a estos talleres están invitados toda la comunidad educativa, contando con las familias, con el centro de salud y con el trabajo de la psicóloga de la escuela. Pero aun así el nivel de participación es bajo por parte de las familias.

Por último, se le pregunta que si se considera necesario la interculturalidad para trabajar en contra de las desigualdades de género en el centro escolar. Exponen que sí, sin embargo, nos resulta interesante cuando reflexionan sobre la siguiente pregunta.

[...] ¿Pero hasta donde es bueno que recibamos nosotros tanto de los otros? Puede caer en que desaparezcan lo nuestro.

CA2.PG.CTO.BAJO+CA2.PG.COMP.BAJO+ CA2.PG.OPI.NGAT

Como podemos leer en el comentario anterior, continúa en la comunidad educativa de este centro escolar un pensamiento pesimista y unas actitudes negativas, construyéndose en actitudes con un tono racista y xenófobo, hacia personas extranjeras, en este caso. Además, por otra parte, este comentario sugiere un pensamiento nacionalista, ligado también al sentimiento religioso que invade la provincia, al culpabilizar al extranjero o a su cultura por la pérdida de la identidad nacional propia. Posiblemente todo ello sea debido a la falta de información y formación sobre los procesos migratorios, la diversidad cultural, el valor de la

diferencia... es decir, el conocimiento y reconocimiento de la multiculturalidad desde un punto de vista más positivo, desde la interculturalidad con perspectiva de género.

4.1.2.2.4.- La perspectiva de género desde el profesorado

Con respecto a esta categoría de análisis, el profesorado indica estar de acuerdo y bastante de acuerdo en señalar que la perspectiva de género se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas (100%) y que en el currículum escolar se contempla la perspectiva de género (88,9%). Sin embargo, más de la mitad del profesorado, con un 55,5%, indica estar en desacuerdo que trabajar la perspectiva de género en el alumnado conlleve para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia. Dato que no corresponde con lo registrado a través del equipo directivo y la comunidad educativa, pues sí piensan que sería dificultoso trabajar la perspectiva de género con el equipo docente y con las familias.

Tabla 40. Consideraciones sobre la perspectiva de género en el centro escolar.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
La perspectiva de género se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	-	-	44,4	55,6	3,56	0,52
Trabajar la perspectiva de género en el alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	33,3	22,2	11,1	33,3	2,44	1,33
En el currículum escolar se contempla la perspectiva de género	11,1	-	33,3	55,6	3,33	1,00

Fuente: elaboración propia.

Referente al conocimiento que el profesorado indica poseer sobre la perspectiva de género, se alcanza niveles altos de posicionamiento central en valores de tres. En este sentido, en primer lugar, el profesorado indica estar algo de acuerdo, con un 88,9%, que se tenga conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la perspectiva de género. Seguidamente, señalan de acuerdo y bastante de acuerdo que el profesorado trabaja la perspectiva de género en su actividad docente, así como que se fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la perspectiva de género (88,8% respetivamente). También con índices positivos señalan que el profesorado posee conocimiento sobre la perspectiva de género, con un 87,5% y, por último, que el profesorado se coordina de forma interdisciplinar para trabajar la perspectiva de género en las aulas (77,7%). En este sentido, posiblemente hayan señalado el trabajo interdisciplinar como una forma de

trabajo habitual entre los docentes de este centro escolar, a nivel general y, concretamente, desde la incorporación en las escuelas, de forma obligatoria por ley, del proyecto educación sexual integral (ESI).

Tabla 41. Conocimiento que tiene el profesorado sobre la perspectiva de género.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	Poco %	Algo %	bastante %		
El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la perspectiva de género	11,1	-	88,9	-	2,78	0,66
El profesorado posee conocimiento sobre la perspectiva de género	12,5	-	62,5	25,0	3,00	0,92
El profesorado trabaja la perspectiva de género en su actividad docente	11,1	-	44,4	44,4	3,22	0,97
El profesorado se coordina de forma interdisciplinar para trabajar la perspectiva de género en las aulas	11,1	11,1	33,3	44,4	3,11	1,05
El profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la perspectiva de género	-	11,1	44,4	44,4	3,33	0,70

Fuente: elaboración propia.

En relación a cómo se atiende y gestiona la perspectiva de género en el centro escolar, el profesorado indica, con un 55,6%, estar algo de acuerdo en afirmar que la filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas relacionadas con la perspectiva de género, posiblemente también relacionada con la Educación Sexual Integral (ESI). Sin embargo, un 77,8% del profesorado indica que no están nada de acuerdo que las acciones que se realizan en el centro con relación al género van destinadas sólo a las niñas, ni que en el centro, con un 66,7%, se desarrollen prácticas (juegos) en función al sexo. Ante esto, en contraposición, más de la mitad del profesorado, un 55,5%, indica estar algo y bastante de acuerdo que en las actividades diarias en el aula se vean reflejadas actitudes diferenciales de género entre el alumnado. Este último dato coincide con lo obtenido tanto del equipo directivo como de la comunidad educativa.

Además, el 66,7% indica no estar nada de acuerdo con que la interacción socioeducativa entre el alumnado se ve diferenciada según el sexo, ni que tampoco el rendimiento académico del alumnado sea distinto según el sexo (77,8%). Sin embargo, un 88,9% del profesorado señala que en el aula se trabaja las desigualdades, discriminaciones o violencia de género y, por ende, cuestiones sobre el género.

Para concluir, el profesorado apunta estar algo de acuerdo (77,8%) que exista formación sobre la perspectiva de género y que la formación en igualdad de género sea necesaria para la mejora de la actividad docente (85,7%).

Tabla 42. La perspectiva de género en el centro escolar.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
La filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas relacionadas con la perspectiva de género	11,1	33,3	55,6	-	2,44	0,72
En las actividades diarias en el aula se ven reflejadas actitudes diferenciales de género entre el alumnado	-	44,4	11,1	44,4	3,00	1,00
Las acciones que se realizan en el centro con relación al género van destinadas sólo a las niñas	77,8	11,1	11,1	-	1,33	0,70
En el centro se desarrollan prácticas (juegos) en función del sexo	55,6	11,1	33,3	-	1,78	0,97
La interacción socioeducativa entre el alumnado se ve diferenciada según el sexo	66,7	22,2	11,1	-	1,44	0,72
El rendimiento académico del alumnado es distinto según el sexo	77,8	11,1	11,1	-	1,33	0,70
En el aula se trabaja las desigualdades, discriminaciones o violencia de género	-	11,1	11,1	77,8	3,67	0,70
En el aula se trabajan cuestiones sobre género	11,1		11,1	77,8	3,56	1,01
Existe formación sobre la perspectiva de género	11,1	11,1	77,8	-	2,67	0,70
La formación en igualdad de género es necesaria para la mejora de la actividad docente	-	14,3	14,3	71,4	3,57	0,78

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla 43, podemos observar que más de la mitad del profesorado (55,6%) alude estar bastante de acuerdo que desde el centro se les informa a las familias de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela y con un 66,66% señala que en el centro se dispone de programas y proyectos con perspectiva de género en el centro. Esto puede hacer de nuevo referencia al proyecto de educación sexual integral.

Un 55,5% del profesorado apunta estar de acuerdo que desde la administración pública se ofrece al centro escolar diferentes recursos para trabajar cuestiones de género en las aulas. Sin embargo, un 85,8% marca no estar de acuerdo con que la formación del profesorado actual sea suficiente para trabajar acciones con perspectiva de género en el centro, así como que desde el centro escolar tampoco se ofrece formación al profesorado sobre cómo trabajar la perspectiva de género en las aulas (77,7%). Además, indican que desde los Institutos Superiores de Formación Docente tampoco se ofrece formación para trabajar la perspectiva de género (66,6%). En cambio, la formación del profesorado en género es recibida de forma autodidacta, así lo manifiesta el 52,5% del profesorado encuestado.

Tabla 43. Familia, administración, formación y acciones desde el centro escolar para atender y gestionar la perspectiva de género.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	algo %	bastante %		
A las familias del centro se les informa de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela	11,1	11,1	22,2	55,6	3,22	1,09
Se dispone de programas y proyectos con perspectiva de género en el centro	-	33,3	33,3	33,3	3,00	0,86
La administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para trabajar cuestiones de género en las aulas	22,2	22,2	44,4	11,1	2,44	1,01
La formación del profesorado actual es suficiente para trabajar acciones con perspectiva de género en el centro	42,9	42,9	14,3	-	1,71	0,75
Desde el centro escolar se le ofrece formación al profesorado sobre cómo trabajar la perspectiva de género en las aulas	33,3	44,4	11,1	11,1	2,00	1,00
Desde los Institutos Superiores de Formación Docente se ofrece formación para trabajar la perspectiva de género	33,3	33,3	11,1	22,2	2,22	1,20
La formación del profesorado en género es recibida de forma autodidacta	50,0	12,5	37,5	-	1,88	0,99

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, si no se ofrece formación desde el centro escolar, ni tampoco desde las instituciones de formación docente, ni tampoco de forma autodidacta, según la mayoría del profesorado, podemos decir que se han planteado trabajar la perspectiva

de género en el centro porque posiblemente se desconozca información sobre la temática.

De la siguiente tabla sobre en qué medida se atiende y gestiona la perspectiva de género en el centro escolar, un alto porcentaje del profesorado alude estar bastante de acuerdo (88,9%) que para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la perspectiva de género en todos los centros escolares de infantil y primaria. Seguido de un 77,8% que indica estar bastante de acuerdo que el centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios de igualdad de género en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado. Aunque con menor porcentaje, también el profesorado está bastante de acuerdo (66,7%) que exista compromiso del centro en la realización de acciones que giren en torno al fomento de valores en igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como hacia la prevención de la violencia de género.

Tabla 44. El centro escolar en la atención y gestión de la perspectiva de género.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	Poco %	algo %	bastante %		
Desde el centro se informa sobre recursos socioeducativos en género para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	33,3	44,4	22,2	-	1,89	0,78
En el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar estrategias docentes y otros recursos para tratar asuntos sobre el género en las aulas	37,5	37,5	12,5	12,5	2,00	1,06
El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la perspectiva de género en las aulas	55,6	22,2	22,2	-	1,67	0,86
Existe compromiso del centro en la realización de acciones que giren en torno al fomento valores en igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.	11,1	22,2	-	66,7	3,44	1,01
El centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios de igualdad de género en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado	11,1	-	11,1	77,8	3,56	1,01
Para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la perspectiva de género en todos los centros escolares de infantil y primaria	-	11,1	-	88,9	3,78	0,66

Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, el profesorado manifiesta no estar de acuerdo y poco de acuerdo que en el centro escolar se cuente con profesionales concretos que trabajan la perspectiva de género en las aulas (77,8%), que en el centro, el área de orientación sea la encargada de canalizar estrategias docentes y otros recursos para tratar asuntos sobre el género en las aulas (77,7%) y que desde el centro escolar se informe sobre recursos socioeducativos sobre la perspectiva de género para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa (75%). Es decir, estas tres últimas afirmaciones se deberían tener en cuenta también como propuestas de mejora futuras.

4.1.2.3.- Acciones interculturales y con perspectiva de género en la Escuela Roberto Romero.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre acciones interculturales con perspectiva de género, es decir, indicamos las actuaciones sobre diversidad cultural y género desarrolladas en la Escuela Roberto Romero (Caz) de Salta según lo registrado desde la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

4.1.2.3.1.- Las acciones interculturales y con perspectiva de género según el equipo directivo.

A la pregunta sobre cómo se percibe la diversidad cultural con perspectiva de género, nos contesta de nuevo con una valoración negativa, ya que, al no plantearse dichas temáticas en la escuela, difícilmente puedan percibirse, no sabiendo qué decir al respecto.

Nos vuelve a hablar sobre la naturalización de ambos conceptos. Por consiguiente, sus respuestas posteriores sobre medidas interculturales con perspectiva de género son también negativas, es decir, en el centro no se reconoce qué es la interculturalidad con perspectiva de género.

Ahora bien, cuando le preguntamos sobre alguna actuación en el centro escolar que implemente esta doble visión manifiesta que se puede hacer muchísimas acciones, como por ejemplo unas jornadas desde la municipalidad⁷⁸ y un equipo de abogacía sobre la violencia de género, pero que la primera actividad debería ser la reflexión de estas temáticas en el equipo docente.

[...] Porque si los docentes no lo tenemos en claro estos de la diversidad cultural de una forma más abierta, más flexible, más amplia, no hay

⁷⁸ En el contexto argentino por municipalidad se entiende a la administración pública principal de la provincia. En el contexto español sería el Ayuntamiento.

acciones que se puedan hacer con ese objetivo. Si puede hacer acciones como hasta ahora se han ido haciendo, que los pequeños participen, pero como otros objetivos que impactaban en esto, pero nunca tuvo como objetivo central esto de la diversidad cultural y menos primeros que tenga la perspectiva de género. CA3.AIG.CTO.ALTO+ CA3.AIG.COMP.ALTO

A la hora de trabajar estas temáticas en la escuela, especifica que sería a partir de la dirección, la que se encargaría de gestionar y coordinar al equipo docente para generar un trabajo en red. Obviamente, en este centro escolar, la dirección es un eje fundamental en la organización y gestión institucional, asumiendo en gran medida la total responsabilidad de lo que ocurre y discurre dentro del centro. En cambio, profundiza aún más en sus posibilidades como miembro del equipo directivo, como expone en el siguiente comentario.

[...] Pero a mí me gustaría plantear el tema a la inversa, es decir, plantearles a mis docentes ¿qué hacemos? A mí me gustaría, llevo años trabajando en esto, y no lo consigo, pero puede ser ¿qué hace hemos con la diversidad cultural? ¿Qué hacemos para fortalecer a nuestros niños? Que en una de esas como yo le digo a los niños, estamos haciendo lo mismo que el gobierno hace con los wichís, que será, nosotros le ponemos una casa y pretendemos que ellos vivan en ella sin entender para que se usa el baño, porque toda la vida han hecho pipi y popo en el campo. Entonces, sabe que este agujero es para... Y nunca nos molestamos en decirle esto es para esto... Nunca nos molestamos en decirles (...). Me gustaría al revés, lograr plantear la situación y decirle ahora como tenemos esto, si, qué hacemos con esta situación de manera tal, de integrar a la gente, de incluirla, que se sientan parte sin presionarla, sin quitarles su identidad. Si no generando sentimiento de perciben pertenencia de identidad, no sólo consultor de cultura plenaria originaria, sino con esta forma, por eso trato de que la escuela sea un espacio abierto donde excluya a sí tengo algún problema que pueda contarle... Me gustaría que en el futuro le puedan dar respuesta. CA3.AIG.CTO.ALTO+ CA3.AIG.COMP.ALTO

A tenor de lo expuesto, volvemos a incidir en la conceptualización de la problematización de la diversidad cultural y el género en la escuela, así como en la desconstrucción de ambas temáticas para poder, a partir de la reflexión, dar respuestas acordes a la realidad de un contexto determinado. También, hacemos referencia al concepto de incompreensión de ambas terminologías, especialmente, desde el equipo docente, cuya única finalidad es mejorar la educación a través de acciones interculturales con perspectiva de género.

En relación al uso de materiales didácticos para trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género en las aulas, declara que no utilizan, sin embargo, valora muy positivamente que se lleven a cabo tanto en las aulas como a nivel del centro escolar con la participación de toda la comunidad educativa. Tampoco, ante dichas temáticas, la familia no tiene ninguna actitud, o simplemente desconoce que se tenga.

Y para acabar, identifica como algunas de las acciones de gran interés para la escuela la incorporación de un/a agente externo determinado que se dedique en el centro escolar a trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género, como por ejemplo un perfil de mediador/a, cuyas funciones a realizar estarían enfocadas a generar un vínculo más estrecho entre la escuela y la familia.

4.1.2.3.2.- Las acciones interculturales y con perspectiva de género según la comunidad educativa.

Relacionado con acciones interculturales con perspectiva de género, nos resaltan actuaciones puntuales desarrolladas en la escuela como por ejemplo el Ritual de la Pachamama, los actos de baile folclóricos, etc. donde pueden participar toda la comunidad educativa. Con respecto a acciones sobre la perspectiva de género, vuelvan a nombrar los talleres para trabajar la educación sexual integral por la problemática de los embarazos adolescentes y talleres específicos sobre violencia familiar, intrafamiliar organizados desde la escuela junto con el centro de salud, la municipalidad y un gabinete de abogados. De nuevo, un ideal que corresponde con un enfoque más bien multicultural asimilacionista y compensatorio.

Recordamos que en Argentina surgió, en los años 90, el paradigma del multiculturalismo en el que sólo se resaltaba la coexistencia de las culturas enfatizando estereotipos folclóricos culturalmente (Celada, 2011) y para promover políticas específicas ambiguas e incluso discutidas, ya que se centraban en discursos asimilacionistas. Lo que trataban era una forma de “tolerancia” de lo diverso como gesto de “soportar a los otros, sin una mínima identificación, ni un auténtico respeto” (Mouratian et al. 2013, 34).

El hecho de trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género en el centro escolar manifiesta que aportaría conocimiento y la creación de un vínculo mayor con aquel alumnado que se encuentre en una situación problemática. Es decir, desde esta comunidad educativa se emplearía la interculturalidad con perspectiva de género como herramienta didáctica.

En este sentido, manifiestan que el papel del equipo docente es fundamental pues, aunque el profesorado manifieste que está limitado a la hora de trabajar estas

temáticas en el centro escolar y en sus aulas, han estado estudiando y capacitándose (cursos de formación) para atender a los/as menores, para educarlos/las, puesto que las familias no pueden cumplir ese rol de la enseñanza. Ante esto, recae en el/la docente toda la responsabilidad educativa del/a menor, sin que la familia tome partido. En este sentido, no estamos de acuerdo, porque tanto la escuela como las familias deben unirse para mejorar la calidad de la educativa hacia los mismos valores humanos, democráticos, de derechos... que en muchas ocasiones en el núcleo familiar no se tienen en cuenta. Es más, consideramos muy importante la participación de la familia en el día a día de la escuela, formando parte de ella, para poder reflexionar en consenso sobre las “problemáticas” que surgen como retos socioeducativos dentro y fuera del contexto escolar.

Igualmente señalan la necesidad de incorporar en las escuelas materiales didácticos sobre la interculturalidad y la perspectiva de género, no solo para el alumnado y el equipo docente, sino que puede acceder a él toda la comunidad educativa.

[...] Exactamente estaría muchísimo mejor porque hablamos de drogadicción, de peleas, todo eso... Si les das un juego a los chicos en vez de estar peleando o aprendiendo a pelear y a drogarse, se le está dando un medio para su distracción. CA3.AIG.OPI. POSIT

Finalmente, consideran positivo e importante que desde la etapa de infantil y primaria se trabaje la interculturalidad con perspectiva de género para mejorar la calidad de la educación de los/as menores debido a los cambios agigantados que está sufriendo la sociedad. Conforme a esto, resaltamos que es en el proceso de socialización de los/as menores donde se puede trabajar en profundidad rompiendo estereotipos y prejuicios socioculturales, tal y como exponemos en la justificación de esta investigación (véase apartado 1.1).

4.1.2.3.3.- Las acciones interculturales y con perspectiva de género según el profesorado.

Tal y como se muestra en la siguiente tabla, el profesorado alude con niveles alto de acuerdo y bastante de acuerdo las siguientes afirmaciones sobre la interculturalidad y la perspectiva de género en el centro escolar. En este sentido, están de acuerdo y bastante de acuerdo (55,5%) que en el centro se puede trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género y que la filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas interculturales y con perspectiva de género (56,7%). También, están de acuerdo y bastante de acuerdo, con un 57,2%, que con la ley educativa actual se favorece medidas interculturales y con perspectiva de género en las aulas y que, con un 87,5%, la educación intercultural y con perspectiva de género debe considerarse como una materia transversal en el currículum de contenidos. El hecho de que el

profesorado señale un nivel alto de acuerdo con respecto a la ley educativa, posiblemente, sea debido a que en la actual ley educativa N°26206 se recoge un capítulo integro sobre Educación Intercultural Bilingüe y, a favor de la perspectiva de género, a su entender, se está trabajando desde la Educación Sexual Integral (ESI). Con respecto a la primera, entendemos que no se considera trabajarla en el centro escolar en el momento ya que no consideran que en el centro haya alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica, es decir, no se plantean la diversidad cultural en el centro escolar.

Tabla 45. Interculturalidad y perspectiva de género en el centro escolar.

ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada	poco	algo	Bastante		
	%	%	%	%		
En el centro se puede trabajar la interculturalidad con perspectiva de género	33,3	11,1	22,2	33,3	2,56	1,33
La filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas interculturales con perspectiva de género	-	33,3	50,0	16,7	2,83	0,75
Con la ley educativa actual se favorece medidas interculturales con perspectiva de género en las aulas	-	42,9	14,3	42,9	3,00	1,00
Existe formación para el profesorado sobre acciones interculturales con perspectiva de género	20,0	20,0	40,0	20,0	2,60	1,14
La educación intercultural con perspectiva de género debe considerarse como una materia transversal en el currículum de contenidos	12,5		25,0	62,5	3,38	1,06

Fuente: elaboración propia.

Por último, también están de acuerdo y bastante de acuerdo que exista formación para el profesorado sobre acciones interculturales y con perspectiva de género, con un 60%. Sin embargo, un 66, 6% señala no estar de acuerdo y poco de acuerdo que se desarrollen actividades de formación destinadas al profesorado para la comprensión y conocimiento del contexto en diversidad cultural y desde la perspectiva de género, tal y como se puede ver en la tabla siguiente.

En relación a lo anterior, podemos comprender que una idea es que tengan conocimiento de la existencia de formación con respecto a la interculturalidad y la

perspectiva de género en el ámbito educativo, y otra idea es que desde el centro escolar y los Institutos Superiores de Formación Docente ofrezcan formación relacionada con esta temática o que el profesorado la reciba.

Con respecto a la tabla siguiente n xx, un 66,6% del profesorado indica que están de acuerdo y bastante de acuerdo que en el centro existan acciones interculturales y con perspectiva de género. Sin embargo, más de la mitad del profesorado (57,2%) apunta estar nada de acuerdo y poco de acuerdo que en el centro se tenga conocimiento sobre acciones interculturales con perspectiva de género que se realicen en otras instituciones socioeducativas.

Tabla 46. Acciones interculturales con perspectiva de género.

ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
En el centro existe acciones interculturales con perspectiva de género	33,3	-	33,3	33,3	2,67	1,36
Las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a las niñas extranjeras y/o de minorías étnicas	60,0	-	40,0	-	1,80	1,09
En el centro se tiene conocimiento sobre acciones interculturales con perspectiva de género que se realicen en otras instituciones socioeducativas	42,9	14,3	28,6	14,3	2,14	1,21
Se desarrollan actividades de formación al profesorado para la comprensión y conocimiento del contexto en diversidad cultural y desde la perspectiva de género	33,3	33,3	33,3	-	2,00	0,89
El profesorado centra su actuación desde las características propias del alumnado y su familia.	-	60,0	40,0	-	2,40	0,54
El profesorado centra su actuación desde las características propias del contexto sociocultural del centro escolar	20,0	40,0	20,0	20,0	2,40	1,14
Todas las familias, generalmente, se implican en acciones socioeducativas del centro	14,3	42,9	28,6	14,3	2,43	0,97

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, referente a las acciones, un 60% del profesorado señala no estar de acuerdo con que las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a las niñas extranjeras y/o de minorías étnicas. Además, el profesorado indica está poco de acuerdo, con un 60%, que centre su actuación desde las características propias del alumnado y su familia y, con un 40%, que centre su actuación desde las características propias del contexto sociocultural del centro escolar. Por último, también están poco de acuerdo (42,9%) al señalar que todas las familias se implican en acciones socioeducativas del centro. Esto concuerda con el bajo nivel de participación de las familias en el centro escolar, delegando éstas la responsabilidad de la educación de sus hijos/as al equipo docente, tal y como se expuso en el grupo de discusión realizado a la comunidad educativa.

En la tabla siguiente, seguimos profundizando en la percepción del profesorado sobre la interculturalidad con perspectiva de género, así como en su formación y en las acciones desarrolladas en el centro escolar en función dicha temática.

Tabla 47. Profesorado, formación y acciones en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género.

ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
Para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios culturales	-	-	16,7	83,3	3,83	0,40
Para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios de género			16,7	83,3	3,83	0,40
Para el profesorado es pertinente realizar prácticas interculturales con perspectiva de género en las aulas	-	-	40,0	60,0	3,60	0,54
En el centro se dan a conocer al profesorado materiales didácticos sobre interculturalidad en las aulas publicados por la administración pública	40,0	-	40,0	20,0	2,40	1,34
El profesorado conoce materiales didácticos sobre género en las aulas	33,3	16,7	16,7	33,3	2,50	1,37
La formación del profesorado en género recibida es útil para gestionar las desigualdades socioculturales en el aula	33,3	50,0	-	16,7	2,00	1,09
El profesorado del centro utiliza en sus clases (materiales, contenidos, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	33,3	33,3	33,3	-	2,00	0,89

El profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado	-	50,0	16,7	33,3	2,83	0,98
Sobre las medidas de educación intercultural con perspectiva de género, se considera mejor trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria	40,0	60,0	-	-	1,60	0,54
Las acciones desarrolladas en el centro incorporan la interculturalidad desde la perspectiva de género.	-	66,7	33,3	-	2,33	0,51
Las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a toda la comunidad educativa	-	60,0	20,0	20,0	2,60	0,89

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, el profesorado está bastante de acuerdo que, para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios culturales y de género (83,3%, respectivamente). En la misma línea, señalan con un 60% bastante de acuerdo, que para el profesorado es pertinente realizar prácticas interculturales con perspectiva de género en las aulas. Esto supone un punto a favor a la hora de incorporar esta perspectiva socioeducativa en la escuela. En eso se está bastante de acuerdo.

Un 60% del profesorado está algo de acuerdo y bastante de acuerdo que en el centro se dan a conocer al profesorado materiales didácticos sobre interculturalidad en las aulas publicados por la administración pública, sin embargo, un 53,3% señala que no está de acuerdo que la formación del profesorado en género recibida sea útil para gestionar las desigualdades socioculturales en el aula. Así como tampoco está de acuerdo que el profesorado del centro utilice en sus clases (materiales, contenidos, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos interculturales con perspectiva de género (66,6%), ni que ajuste su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado (50%).

Con respecto a las acciones que se desarrollan en el centro, el profesorado indica estar poco de acuerdo que incorporen la interculturalidad desde la perspectiva de género y que vayan destinadas a toda la comunidad educativa (66,7% y 60%, respectivamente). Además, en desacuerdo absoluto (100%), el profesorado indica que las medidas de educación intercultural con perspectiva de género se considere mejor trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria.

4.1.2.4.- Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en la Escuela Roberto Romero.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre las propuestas de mejora a realizar para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta según lo registrado desde la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

4.1.2.4.1.- Propuestas de mejora según el equipo directivo.

Cuando le preguntamos que, si se puede trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en esta escuela, nos declara positivamente, pero que ni se lo había planteado antes. Volvemos a incidir sobre la reflexión que ha generado este trabajo de investigación en las unidades de análisis, ya que gracias al estudio desde la dirección del centro se han planteado reflexionar, al menos, durante nuestra estancia allí, sobre dos de las temáticas que nos preocupa y ocupa: el tratamiento otorgado a la diversidad cultural y al género en contextos educativos multiculturales.

[...] Este, ni lo he pensado, por ejemplo, yo creo que desde la perspectiva que yo me plantearía, o sea, como plantearía yo esta perspectiva, apostaría desde la reflexión, o sea proceso de reflexión real, compartidos, conjuntos, colectivos... Y con las diversas aristas de la situación, no de forma aislada. CA4.PM.OPI.FAVOR+CA4.PM.VALOR.POSIT

Desde la dirección del centro opina que se podría mejorar la formación en interculturalidad con perspectiva de género en el profesorado a partir de lecturas, de trabajar estrategias, rompiendo esquemas metales a través de procesos de reflexión conjunta. En este sentido, considera positiva la incorporación como objetivo del proyecto educativo institucional el fomento de la interculturalidad con perspectiva de género, ya que lo que hacen son acciones puntuales en las que no se profundiza sobre estas temáticas

[...] Si vos lo ves que como yo ahora, son acciones patéticas porque son acciones pequeñas que no tienen que ver con la reflexión de hacer tracción a la diversidad cultural... Mi objetivo íntimo era que el docente descubriera que no es tan normal la cosa como ellos creen. No es tan natural. Que hay situaciones que son diferentes que en otras si instituciones y quien está nos puede enriquecer mucho... Pero bueno es un proceso. CA4.PM.OPI.FAVOR+CA4.PM.VALOR.POSIT

Como expectativas sobre la posibilidad de incorporar actuaciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar, manifestó desde una postura utópica que

[...] Realmente sería sumamente interesante lograr que este centro sea abierto, flexible, tolerante y productivo. Es una utopía.

CA4.PM.OPI.FAVOR+CA4.PM.VALOR.POSIT

Profundizando en lo expuesto, pensamos que desde la dirección se tenga de la interculturalidad con perspectiva de género como un proyecto socioeducativo interesante y beneficioso para toda la comunidad educativa pero que probablemente, en estos momentos, en el centro escolar pueda que no suceda o sea imposible que se lleve a cabo, fundamentalmente, sin trabajar primero con el equipo docente.

Para acabar la entrevista, le preguntamos sobre cómo mejoraría la participación de la comunidad educativa en el centro y trabajando la interculturalidad con perspectiva de género. Nos indicó que sería interesante que se incluyeran e integraran aún más la comunidad en la vida de la escuela, ya que desde siempre la escuela ha estado abierta a la comunidad, y ésta en la medida de sus posibilidades se compromete con las acciones que se llevan a cabo, pero hay que potenciar más que la comunidad se sienta propia de la escuela porque la escuela creció con la comunidad.

4.1.2.4.2.- Propuestas de mejora según la comunidad educativa.

Como propuestas de mejora solo especifican que se desarrollen más talleres relacionadas con las temáticas de la investigación. No se profundiza en ninguna medida o acción concreta.

4.1.2.4.3.- Propuestas de mejora según el profesorado.

Como propuestas de mejora, es decir, acciones para trabajar la interculturalidad y perspectiva de género con las que están poco y nada de acuerdo que se realicen en el centro escolar, el profesorado indica, de mayor a menor porcentaje, con un 87,5% que exista participación de entidades socioeducativas que trabajen el género en centros escolares. Con un 75% no están de acuerdo que desde el centro se fomenta la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen con materiales interculturales, ni que se desarrollen proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural desde la perspectiva de género (75%).

Además, un 57,2% está en desacuerdo con la afirmación de que el profesorado sea el que asuma como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas. Con un 52,5% tampoco están de acuerdo que exista formación de prácticas interculturales con perspectiva de género como modelo de educación inclusiva, ni que el centro garantice relaciones socioeducativas externas para mejorar

el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Y con un 56,7% tampoco está de acuerdo que desde el profesorado se considere realizar mejoras en políticas educativas para trabajar acciones interculturales con perspectiva de género en las aulas.

Por otra parte, el profesorado (75%) considera importante que la comunidad educativa participe en el fomento de una educación intercultural y con perspectiva de género a través de experiencias y actividades socioeducativas. Seguidamente, con un 71,4%, que la incorporación de agentes socioeducativos externos en los centros escolares que trabajen en medidas interculturales y con perspectiva de género es necesaria en todos los centros escolares, que el centro promueva acciones flexibles que faciliten la participación de todas las familias en el centro (66,6) y, por último, con un 50% están de acuerdo que se desarrollen actividades para potenciar la comunicación y el intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa.

Para finalizar, obteniendo los mismos valores de acuerdo y desacuerdo (50% respectivamente) el profesorado indica que desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios. Es decir, podemos entender que exista la duda con respecto al trabajo interdisciplinar del equipo docente para con la comunidad educativa, por ello consideran importante y necesario que se trabaje más la relación entre escuela y familia en todos los sentidos, tal y como se expone desde la dirección escolar.

Tabla 48. Propuestas de mejora trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.

PROPUESTAS DE MEJORA	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	Poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
El centro promueve acciones flexibles que faciliten la participación de todas las familias en el centro	-	33,3	44,4	22,2	2,89	0,78
Existe formación de prácticas interculturales con perspectiva de género como modelo de educación inclusiva	12,5	50,0	37,5	-	2,25	0,70
Se desarrollan actividades para potenciar la comunicación, intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa	-	50,0	50,0	-	2,50	0,53
Desde el centro se fomenta la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen	37,5	37,5	12,5	12,5	2,00	1,06

con materiales interculturales						
Existe participación de entidades socioeducativas que trabajen el género en centros escolares	25,0	62,5	-	12,5	2,00	0,92
El centro garantiza relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje.	12,5	50,0	25,0	12,5	2,38	0,91
Se desarrollan proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural desde la perspectiva de género	37,5	37,5	25,0	-	1,88	0,83
El profesorado asume como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas.	28,6	28,6	42,9	-	2,14	0,90
Desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios	12,5	37,5	37,5	12,5	2,50	0,92
Desde el profesorado se considera realizar mejoras en políticas educativas para trabajar acciones interculturales con perspectiva de género en las aulas	16,7	50,0	16,7	16,7	2,33	1,03
Se considera importante que la comunidad educativa participe en el fomento de una educación intercultural con perspectiva de género a través de experiencias y actividades socioeducativas	12,5	12,5	37,5	37,5	3,00	1,06
La incorporación de agentes socioeducativos externos en los centros escolares que trabajen en medidas interculturales con perspectiva de género es necesaria en todos los centros escolares	14,3	14,3	14,3	57,1	3,14	1,21

Fuente: elaboración propia.

En este punto del cuestionario, le proponemos al profesorado que nos señale aquellas tareas que considerase realizar en su centro escolar para mejorar la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género. En relación a las tareas, apuntamos que las concretamos en tres niveles: por un lado, tareas relacionadas a nivel interno organizacional del centro escolar, por otra parte, tareas relacionadas a nivel general con el centro escolar, y, por último, tareas relacionadas con el profesorado.

Tabla 49. Tareas a nivel interno organizacional.

TAREAS	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	DT
Conocimiento del contexto-entorno del centro escolar	88,9	11,1	-	1,11	0,33
Conocimiento de las características del alumnado por ciclos de enseñanzas	88,9	-	11,1	1,22	0,66
Conocimiento de la realidad sociofamiliar del alumnado	88,9	11,1	-	1,11	0,33
Innovación anual del Plan Educativo de Centro	77,8	11,1	11,1	1,33	0,70
Coordinación del equipo directivo para gestionar la diversidad cultural	66,7	22,2	11,1	1,44	0,72
Coordinación del equipo directivo para trabajar cuestiones de género	88,9	11,1	-	1,11	0,33
Coordinación del profesorado para atender a la diversidad cultural	66,7	11,1	22,2	1,56	0,88
Coordinación del profesorado para trabajar el género en las aulas	66,7	22,2	11,1	1,44	0,72
Coordinación interdisciplinar y de forma intercultural con perspectiva de género	33,3	33,3	33,3	2,00	0,86
Participación en el diseño de nuevos proyectos educativos interculturales y de género	66,7	22,2	11,1	1,44	0,72
Ejecución de nuevos proyectos educativos interculturales y de género	66,7	22,2	11,1	1,44	0,72
Evaluación de proyectos educativos implantados en el centro	55,6	33,3	11,1	1,56	0,72
OTRAS. Indique cuáles:	-	100,0	-	2,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

De la lista de tareas expuestas relacionadas con la organización del centro escolar, nos indicaron que realizarían, según el orden de mayor a menor porcentaje obtenido, con un 88,9% una mejoraría en el conocimiento del contexto-entorno del centro escolar, en el conocimiento de las características del alumnado por ciclos de enseñanzas, en el conocimiento de la realidad sociofamiliar del alumnado y en la coordinación del equipo directivo para trabajar cuestiones de género. Seguidamente, con un 77,8% mejorarían la innovación anual del Plan Educativo de Centro. Con un 66,67% mejorarían la coordinación del equipo directivo para gestionar la diversidad cultural, la coordinación del profesorado para atender a la diversidad cultural, la coordinación del profesorado para trabajar el género en las aulas, la participación en el diseño de nuevos proyectos educativos interculturales y de género y la ejecución de nuevos

proyectos educativos interculturales y de género. Con un 55,6% el profesorado mejoraría la evaluación de proyectos educativos implantados en el centro y, por último, con un 33,3% mejoraría la coordinación interdisciplinar y de forma intercultural con perspectiva de género.

Tabla 50. Tareas a nivel de centro

TAREAS	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	DT
Actividades de formación socioeducativas, culturales y de género	66,7	22,2	11,1	1,44	0,72
Actividades de ocio y tiempo libre para la Comunidad Educativa	44,4	44,4	11,1	1,67	0,70
Campañas de información y sensibilización intercultural	66,7	22,2	11,1	1,44	0,72
Información, asesoramiento y apoyo a las familias extranjeras y/o de minorías étnicas	55,6	33,3	11,1	1,56	0,72
Creación de nuevos recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	55,6	33,3	11,1	1,56	0,72
Organización de actividades de participación comunitaria	77,8	11,1	11,1	1,33	0,70
Organización de actividades en interculturales con perspectiva de género	44,4	33,3	22,2	1,78	0,83
OTRAS. Indique cuáles:	-	100	-	2,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

En relación a tareas generales del centro, en primer lugar, con un 77,8% mejorarían la organización de actividades de participación comunitaria, seguido con un 66,7% de la mejora en las actividades de formación socioeducativas, culturales y de género y en las campañas de información y sensibilización intercultural. También indican como tarea a realizar la información, asesoramiento y apoyo a las familias extranjeras y/o de minorías étnicas y la creación de nuevos recursos didácticos interculturales con perspectiva de género (55, 6%, respectivamente). Y, por último, las tareas que realizarían para mejorar el trabajo sobre diversidad cultural y género en el centro general serían las actividades de ocio y tiempo libre para la comunidad educativa y la organización de actividades en interculturales con perspectiva de género, con un 44,4% respectivamente.

Tabla 51. Tareas a nivel del profesorado.

TAREAS	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	DT
Fomento de las relaciones con las familias	44,4	33,3	22,2	1,78	0,83
Impartición y extensión de las actividades docentes realizadas	44,4	33,3	22,2	1,78	0,83
Trabajo en equipo interdisciplinar	44,4	33,3	22,2	1,78	0,83
Trabajo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos	33,3	44,4	22,2	1,89	0,78
Formación de prácticas interculturales con perspectiva de género	33,3	33,3	33,3	2,00	0,86
OTRAS. Indique cuáles:	-	100	-	2,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

A nivel del profesorado, las puntuaciones son algo más equitativas, sin embargo, las tareas que indican para mejorar el trabajo sobre diversidad cultural y género en la escuela son con un 44,4% el fomento de las relaciones con las familias, la impartición y extensión de las actividades docentes realizadas y el trabajo en equipo interdisciplinar. Seguidas del trabajo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos y la formación de prácticas interculturales con perspectiva de género, con un 33,3% respectivamente.

Antes de acabar el cuestionario con dos preguntas abiertas, analizadas y recogidas en la figura 37, le indicamos que nos señalase de forma afirmativa y/o negativa los siguientes ítems sobre la diversidad cultural. En este sentido, el enunciado de “la diversidad cultural no se tiene que considerar en la educación” obtiene un 100% en negativo, es decir, el profesorado señala que no se tiene que considerar la diversidad cultural en educación. Y tampoco, aunque con menor porcentaje (55,6%) que la diversidad cultural sea un elemento a considerar en educación.

Tampoco consideran que la diversidad cultural conlleve adaptarse al contexto del centro escolar de acogida (66,7%), ni que la diversidad cultural sea un elemento enriquecedor (55,6%).

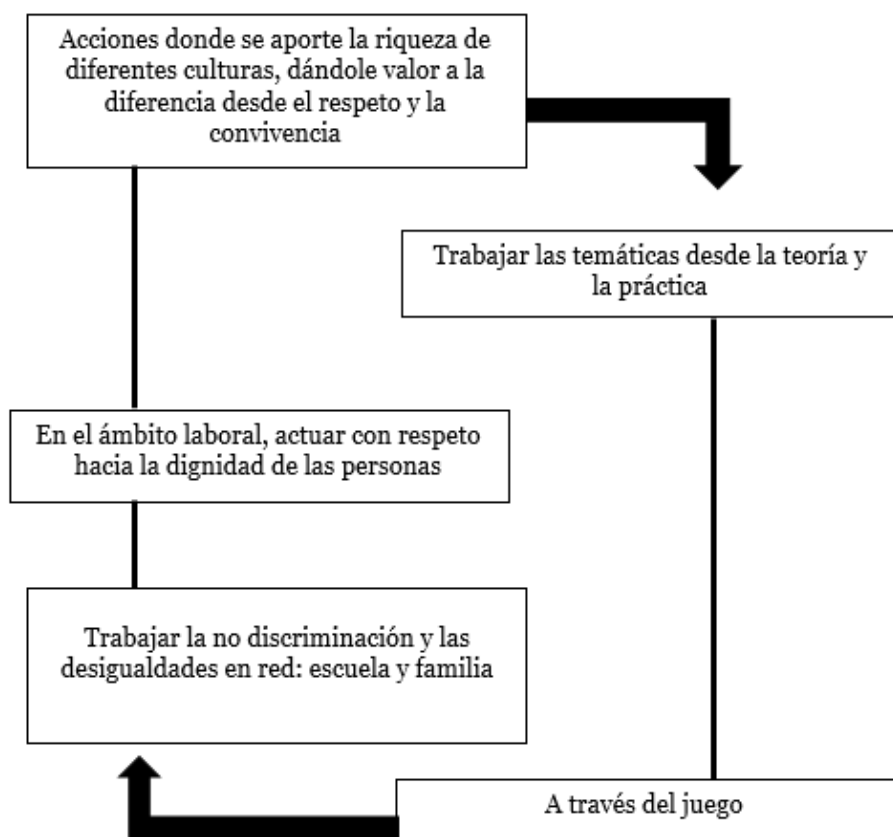
Por otra parte, el profesorado indica que la diversidad cultural no supone poseer desigualdades socioculturales en el centro escolar (88,9%), ni que tampoco supone estar en desventaja educativa con el resto del alumnado (88,9%). Sin embargo, sí que indican, con un 55,6%, que la diversidad cultural es parte de la idiosincrasia humana.

Tabla 52. Enunciados sobre la diversidad cultural en el centro escolar.

TAREAS	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	DT
La diversidad cultural no se tiene que considerar en la educación	-	100	-	2,00	0,00
La diversidad cultural es un elemento a considerar en la educación	44,4	55,6	-	1,56	0,52
La diversidad cultural conlleva adaptarse al contexto del centro escolar de acogida	33,3	66,7	-	1,67	0,50
La diversidad cultural supone poseer desigualdades socioculturales en el centro escolar	11,1	88,9	-	1,89	0,33
La diversidad cultural es un elemento enriquecedor de la sociedad	44,4	55,6	-	1,56	0,52
La diversidad cultural supone estar en desventaja educativa con el resto del alumnado	11,1	88,9	-	1,89	0,33
La diversidad cultural es parte de la idiosincrasia humana	55,6	44,4	-	1,44	0,52
OTRAS. Indique cuáles:	-	100	-	2,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

Figura 37. Actividades que fomenten la interculturalidad en el centro escolar.



Fuente: elaboración propia.

Capítulo 5.

DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA DE LOS CENTROS ESCOLARES SELECCIONADOS DE LA PROVINCIA DE SEVILLA.

En este capítulo abordamos la descripción, análisis e interpretación de toda la información recogida a nivel cualitativo y cuantitativo de cada uno de los centros escolares seleccionados de la provincia de Sevilla, a los cuales se le ha identificado de forma numérica por caso (Ca): CEIP San José Obrero (Ca3) y CEIP Andalucía (Ca4).

Con la finalidad de presentar todos los datos obtenidos con perspicuidad, seguiremos la misma estructura a la hora de representarlos por cada caso objeto de estudio. En este sentido, comenzamos con la parte cualitativa de la investigación, analizando los proyectos educativos como normativa escolar, siguiendo con las entrevistas a los equipos directivos y con los grupos de discusión a las comunidades educativas. Finalmente, acabaremos contrastando la información cualitativa con el carácter cuantitativo de esta investigación, las encuestas al equipo docente.

5.1. La atención y gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros educativos de la provincia de Sevilla. Dos casos de estudios: el CEIP San José Obrero (Ca3) y el CEIP Andalucía (Ca4).

De acuerdo a las categorías de análisis propuestas en esta investigación (véase figura 24), en primer lugar, presentamos los resultados sobre la diversidad cultural obtenidos de los proyectos educativos, de los equipos directivos, de las comunidades educativas y de los equipos docentes de cada caso escolar. En segundo lugar, reflejamos los resultados sobre la perspectiva de género obtenidos en los proyectos educativos, de los equipos directivos, de las comunidades educativas y de los equipos docentes de cada caso escolar. En tercer lugar, esbozamos los resultados sobre las acciones interculturales con perspectiva de género obtenidos de los equipos directivos, las comunidades educativas y los equipos docentes de cada caso escolar y, en último lugar, exponemos las propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el ámbito educativo desde el punto de vista de los equipos directivos, de las comunidades educativas y de los equipos docentes de cada caso escolar.

Recordamos que para el análisis cualitativo de esta investigación se ha usado varios instrumentos. En los proyectos educativos de centro se ha usado una tabla de análisis de contenido. Para las entrevistas y grupos de discusión se ha usado como herramienta de análisis el sistema categorial (véase en el apartado 3.7.3. b.1). Con respecto a las observaciones, con carácter transversal y complementario, se ha usado el registro de percepciones a través de anotaciones en un diario de campo, sobre todo, durante la realización de las técnicas cualitativas: entrevistas y grupos de discusión. Por último, para el análisis de los cuestionarios al profesorado, se ha usado el SPSS.

5.1.1.- CEIP San José Obrero de Sevilla (Ca3).

5.1.1.1.- La Diversidad Cultural en el CEIP San José Obrero.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre qué se entiende por diversidad cultural y de qué manera se atiende y se gestiona la diversidad cultural en el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla según lo registrado en su proyecto educativo, la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

5.1.1.1.1.- La diversidad cultural en el proyecto educativo.

En este análisis documental exponemos los siguientes resultados de la normativa básica de una escuela, aunque cabe destacar antes que el documento está actualizado y que en la mayoría de las ocasiones se usa un lenguaje no sexista, tal y como queda reflejado en el Plan de Igualdad del que hablamos más adelante.

En primer lugar, indicamos que el proyecto educativo de esta escuela es ejemplar en contenido, estructura, formato, lenguaje, justificación normativa... Es un documento en el que se refleja con claridad la filosofía del centro escolar. Hecho que sirva de guía y orientación para cualquier situación que se dé en el centro escolar.

Con respecto a los objetivos que se marcan en este centro escolar, destacamos la clasificación en función de los siguientes ámbitos de actuación: del proceso de enseñanza-aprendizaje, la mejora de la convivencia escolar, la participación e implicación de las familias en el proceso educativo, la organización y el funcionamiento del centro y la formación del profesorado. Tal y como describimos en el apartado dos de la tabla de análisis documental y de contenido de este centro escolar, todos los objetivos cimientan un proyecto educativo realista y que contribuya a configurar un centro integrador e inclusivo para una comunidad educativa.

En este sentido, consideramos resaltar los objetivos más relacionados con nuestra temática, para poder profundizar qué enfoque de atención y gestión le otorga este centro tanto a la diversidad cultural como a la perspectiva de género. De esta forma nos interesa que entre los objetivos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje se formule como propósitos: "entender la diversidad como un derecho y un bien que nos favorece a todos y todas" y "favorecer el desarrollo de actitudes críticas y hábitos en un marco democrático que fomenten el respeto por la diversidad, la igualdad, el medioambiente y valores democráticos". Entre los objetivos para la mejora de la convivencia destacamos: "Desarrollar en las sesiones de tutoría el respeto por la igualdad, la prevención de la violencia de género y la no discriminación

por cualquier condición personal o social”, “fomentar el trabajo en equipo como instrumento de colaboración, discusión y toma de decisiones respetando la diversidad” y “priorizar las actividades organizadas por el Centro con los valores de solidaridad, tolerancia y respeto hacia otras culturas”.

Es interesante para esta investigación que entre los objetivos marcados para la participación e implicación de las familias en el proceso educativo se propongan: “fomentar el conocimiento del *otro* para conseguir una auténtica sociedad intercultural”.

De los objetivos para la organización y funcionamiento del centro, reseñamos: “Trabajar hacia una educación comprensiva y sensible a las diferencias personales, en el marco de una educación inclusiva desarrollando las potencialidades de cada persona y ofreciendo a cada cual lo que necesita para su progreso personal y social”, “Potenciar en el alumnado la participación en actividades culturales, deportivas, recreativas,... así como la colaboración de toda la Comunidad Educativa para su organización” y “Insertar la acción educativa dentro del contexto sociocultural del alumnado”.

Por último entre los objetivos para la formación del profesorado, destacamos el objetivo “detectar, estudiar y sugerir las actividades formativas más apropiadas en función de las necesidades del centro por parte del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP)”.

Queremos aclarar que, aunque destaquemos estos objetivos concretos, no con ello desvaloramos los demás objetivos propuestos, sino que para esta investigación consideramos resaltar los que consideramos que más relación puedan tener para con esta investigación. Además, queremos añadir que la conjunción de todos los objetivos es lo que hace realidad la labor y el trabajo de un centro escolar.

Con respecto al contenido del documento, resaltamos su adecuada estructura y organización de la información, así como el detalle de todos los elementos y factores implicados en la vida escolar. Es un contenido extenso, pero a la vez necesario. Sin querer profundizar mucho más en el contenido general del documento, pasamos a concretar los datos pertinentes para esta investigación. En este sentido, a continuación, analizamos dónde y cómo aparece y se entiende la diversidad cultural y la perspectiva de género en este centro escolar.

Comenzamos con la terminología de diversidad cultural. El término diversidad cultural aparece en el contenido curricular de Ciencias Sociales, relacionado con las competencias que debe adquirir el alumnado: Identifica, respeta y valora los principios

democráticos más importantes establecidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía, valorando la realidad municipal, la diversidad cultural, social, política y lingüística. Dicha competencia se enmarca en los siguientes criterios de evaluación, dándole un significado más profundo al término cultura. De esta forma el alumnado debe tomar conciencia de los derechos y deberes necesarios para la convivencia positiva en el entorno familiar y municipal, valorando las instituciones locales y describiendo algunas particularidades culturales, sociales, y lingüísticas del contexto familiar y local, Reconocer los principios democráticos recogidos en la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía, describiendo las instituciones locales y autonómicas, sus atribuciones, competencias, organización y estructura, valorando la pluralidad cultural, social, política y lingüística de Andalucía, contribuyendo al respeto y la tolerancia y explicar la importancia que tiene la Constitución para el funcionamiento del Estado español, así como los derechos, deberes y libertades recogidos en la misma. Identificando las instituciones políticas que se derivan de ella, describiendo la organización territorial del Estado español, así como la estructura y los fines de la Unión Europea, explicando algunas ventajas derivadas del hecho de formar parte de la misma y valorar la diversidad cultural, social, política y lingüística de España, respetando las diferencias.

Además, consideramos interesante analizar el término diversidad en el discurso escrito y en profundidad en el punto siete de esta normativa, el cual hace referencia a la atención de la diversidad del alumnado. Así, anotamos que se entiende por diversidad, como objetivos para mejorar el aprendizaje del alumnado: Entender la diversidad como un derecho y un bien que nos favorece a todos y todas, favorecer el desarrollo de actitudes críticas y hábitos en un marco democrático que fomenten el respeto por la diversidad, la igualdad, el medioambiente y valores democráticos y fomentar el trabajo en equipo como instrumento de colaboración, discusión y toma de decisiones respetando la diversidad.

En las líneas generales de actuación pedagógica con respecto al alumnado, se recoge lo siguiente sobre la diversidad:

- Se pondrá especial énfasis en las medidas de atención a la diversidad del alumnado dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socio-económicas y de salud.
- Se prestará una atención individualizada del alumnado y se realizarán diagnósticos precoces y establecimientos de refuerzo para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y al desarrollo de las competencias claves y de los objetivos de la Educación Primaria y no podrán,

en ningún caso, suponer una discriminación que le impida alcanzar dichos objetivos.

- Fijar la Atención a la Diversidad como eje de la calidad de la enseñanza y del compromiso con la adquisición de las Competencias Básicas por todo el alumnado. Esta atención a la diversidad se ha de ver en los diferentes procesos de selección de contenidos, en la metodología de aula ordinaria, en la selección y adecuación de actividades, en la estructura del trabajo de refuerzo y apoyo y en los programas de Educación en Valores (Igualdad, Emociones, Escuela Espacio de Paz, Convivencia y Programación de Tutoría).

En las líneas generales de actuación pedagógica con respecto al profesorado, se recoge lo siguiente: Fijar la Atención a la Diversidad, como eje de la calidad de la enseñanza y del compromiso con la adquisición de las Competencias Clave por todo el alumnado. Esta atención se ha de ver en los diferentes procesos, tanto organizativos (estructuración del trabajo de refuerzo y/o apoyo) como curriculares (selección de contenidos, metodología de aula, adecuación de actividades y tareas, etc.).

En las líneas generales de actuación pedagógica con respecto a la comunidad educativa, se recoge lo siguiente: Atender a la diversidad de la población escolarizada en nuestro Centro, suponiendo el respeto a las diferencias y la compensación de desigualdades sociales, económicas, culturales y personales. Se potenciará una escuela inclusiva, que asume una educación igualitaria y democrática, y garantiza el derecho de todo el alumnado a alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional en función de sus características y posibilidades, para aprender a ser competentes y vivir en una sociedad diversa en continuo proceso de cambio y desarrollo.

Además, se especifica dentro del apartado cuatro del proyecto educativo sobre la coordinación y concreción de los contenidos curriculares, que el currículo debe responder a una serie de principios tales como: Igualdad, respeto a la diversidad e interculturalidad.

En relación a la orientación y acción tutorial, se marcan como objetivo el impulso de medidas organizativas y curriculares que posibiliten la atención a la diversidad del conjunto del alumnado del centro, así como la inclusión educativa y la integración escolar del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Por otra parte, concretamente en el programa de actividades en el aula de apoyo se proponen adecuar las programaciones, la enseñanza y la evaluación a la diversidad del alumnado.

La atención a la diversidad, desde la planificación del centro hasta el desarrollo en el aula por el profesorado responsable, es básica a la hora de mejorar el clima de convivencia. En este sentido, con respecto a la organización y gestión de la convivencia para la atención a la diversidad del alumnado, impera una coordinación entre el profesorado, la dirección, el equipo de orientación del centro y los EOE⁷⁹ con la finalidad de que exista un alto nivel de motivación e implicación en la adquisición de los contenidos curriculares y educación en valores del alumnado. También aparece la diversidad del alumnado como objetivo que se persiguen con el plan de convivencia: fomentar en los centros educativos los valores, las actitudes y las prácticas que permitan mejorar el grado de aceptación y cumplimiento de las normas y avanzar en el respeto a la diversidad y en el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres.

En el plan de formación del profesorado, uno de sus objetivos es que debe estar dirigido a la realización de acciones formativas, en función de las necesidades detectadas, para mejorar el rendimiento del alumnado, desarrollar planes estratégicos, mejorar la atención a la diversidad, garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la consecución de los objetivos establecidos en el de centro.

En relación a las programaciones didácticas, los equipos de ciclo, constituidos por el profesorado que interviene en la docencia de los grupos de alumnos y alumnas que constituyen un mismo ciclo, desarrollarán las programaciones didácticas de las áreas que correspondan al mismo, incluyendo las distintas medidas de atención a la diversidad que pudieran llevarse a cabo. En cualquier caso, se tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado, así como la integración de los contenidos en unidades didácticas que recojan criterios de evaluación, contenidos, objetivos y su contribución a la adquisición de las competencias clave secuenciadas de forma coherente con el curso de aprendizaje del alumnado.

En este centro escolar destacamos que es el equipo de orientación el órgano encargado de la atención a la diversidad cultural, sin embargo, tal y como se describe en el punto cuatro de esta tabla, todos los órganos docentes tienen un nivel alto de coordinación.

El equipo de orientación y apoyo a la diversidad asesorará sobre la elaboración del plan de orientación y acción tutorial, colaborará con los equipos de ciclo en el desarrollo del mismo, especialmente en la prevención y detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo, y asesorará en la elaboración de las adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise. El equipo de orientación y atención a la diversidad contará con un coordinador o coordinadora cuyas

⁷⁹ Equipos de Orientación Educativa (EOE)

competencias, designación y cese son los establecidos en los artículos 82, 83 y 84 del Reglamento Orgánico de Funcionamiento. El profesional del equipo de orientación educativa que forme parte del equipo de orientación y atención a la diversidad será el orientador de referencia del centro. Su designación será realizada al inicio de cada curso escolar por la persona titular de la correspondiente Delegación Provincial, a propuesta del coordinador o coordinadora del Equipo Técnico Provincial. Asesorar al Equipo Directivo y al profesorado en la aplicación de las diferentes actuaciones y medidas de atención a la diversidad, especialmente las orientadas al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.

Resaltamos que el equipo técnico de coordinación pedagógica, entre sus funciones se establezca la investigación sobre el uso de las buenas prácticas docentes existentes y trasladarlas a los equipos de ciclo y de orientación y atención a la diversidad para su conocimiento y aplicación. Siendo el equipo de ciclo y el equipo de orientación y apoyo el que colabore en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad que se desarrollen para el alumnado de ciclo.

Pasamos a analizar el término perspectiva de género en el proyecto educativo de centro. Así, inicialmente aparece en las líneas generales de actuación pedagógicas para el profesorado, concretamente, en la puesta en práctica de una metodología con carácter activo, motivador y participativo, que parta de los intereses del alumnado, favorezca individual y cooperativo y el trabajo entre iguales y la utilización de enfoques orientados desde una perspectiva de género e integrado en todas las áreas tomando como referencia la vida cotidiana y el entorno inmediato.

Uno de los criterios generales para elaborar las programaciones didácticas de cada una de las áreas de la educación primaria y de la educación especial y las propuestas pedagógicas de la educación infantil que la metodología tendrá un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partirá de los intereses del alumnado, favorecerá el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales y la utilización de enfoques orientados desde una perspectiva de género, e integrará en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato.

Además, señalamos el tratamiento transversal en las áreas de la educación en valores, estableciéndose que las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal: educación para la superación de las desigualdades por razón de género. La sociedad en la que vivimos asigna ya desde pequeños a los niños y a las niñas roles diferentes en función de su sexo. Los profesores y las profesoras pueden y deben corregir estas desigualdades utilizando la coeducación como estrategia educativa (Calvo y Picazo,

2016). En este sentido, para Pellicer (2008, citado en Téllez, Sánchez y Martínez, 2014, 69)

[...] La coeducación es un planteamiento ideológico que va más allá de la promoción de la igualdad de oportunidades, ya que pretende eliminar todo tipo de desigualdad y discriminación de género. Es un proceso intencionado y explícito de cambio de actitudes y de enfoque educativo dirigido a toda la comunidad educativa, con la finalidad de propiciar el desarrollo integral de alumnas y alumnos, en igualdad de derechos y de oportunidades.

Por último, dentro del contenido curricular como tratamiento transversal se encuentra la integración de la igualdad de género, cuyos objetivos específicos giran en torno al desarrollo en el alumnado la sensibilidad que le posibilite el detectar los factores de diferenciación discriminatoria (el sexismo y situaciones de desigualdad) en su medio más inmediato; a la detección de los prejuicios culturales y estereotipos de género en los materiales didácticos y en el entorno más próximo; a la reflexión y sensibilización de la comunidad educativa acerca del significado y consecuencias de la violencia contra las mujeres y proponer medidas preventivas; al logro de que niñas y niños respondan de manera no violenta a las resoluciones de sus propios conflictos; a la participación de manera equitativa en juegos y deportes; a la investigación del reparto de tareas en el centro y las familias, fomentando la autonomía personal, la corresponsabilidad en el trabajo doméstico y en el cuidado de las personas y la participación de las niñas en puestos de representación y decisión; al análisis y denuncia de la imagen discriminatoria contra la mujer potenciada por los medios de comunicación y la publicidad y, por último, a dar a conocer otros modelos de masculinidad, alejados del estereotipo tradicional, basados en la corresponsabilidad, la igualdad y la solidaridad.

Como se puede observar en el apartado cinco de este análisis documental, existe una amplia gama de acciones que se desarrollan en el centro escolar, en las que podemos decir que en todas se tiene en cuenta la diversidad del alumnado. Sin embargo, para profundizar en la temática que nos ocupa analizamos, en primer lugar, el plan de acogida y el plan de atención a la diversidad, así como aquellos apartados donde se especifica concretamente la atención y gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género en el centro escolar.

Estas acciones se consideran medidas a aplicar en el centro para prevenir, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse con respecto a actividades encaminadas a facilitar la integración y la participación del alumnado, medidas para

dar respuesta a la diversidad del alumnado y actividades dirigidas a favorecer la relación de las familias con el centro escolar.

En este sentido, identificamos que el plan de acogida para el alumnado extranjero se encuentra dentro del plan de atención a la diversidad del alumnado. Podemos decir que, dentro de la diversidad del alumnado, se encuentra la atención de la diversidad cultural del alumnado extranjero centrada en la convivencia y en la igualdad como se puede observar en las acciones que a continuación analizamos. Dicho plan posee una completa y compleja justificación normativa en la que se argumenta la atención de la diversidad del alumnado para la mejora de la calidad educativa. Esto supone que desde el centro escolar se tiene un alto nivel de conocimiento sobre la normativa educativa.

La necesidad de crear un plan de atención a la diversidad del alumnado viene dada por la realidad escolar de nuestro centro con el fin de planificar medidas educativas que faciliten una respuesta adaptada a las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos/as escolarizados en nuestro centro y, en especial, aquellos alumnos extranjeros sin idioma español, los de incorporación tardía y los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo permanentes o transitorias.

El Plan de Atención a la Diversidad se considera como el conjunto de actuaciones, medidas organizativas, apoyos y refuerzos, ordinarios o no, que el centro diseña y pone en práctica para proporcionar a su alumnado las respuestas educativas más ajustadas a sus necesidades educativas generales y particulares. En este sentido, bien se especifica, que no debe entenderse como la suma de acciones aisladas, o como la responsabilidad y competencia exclusiva de una parte del profesorado del centro, sino como una actuación global que implica a toda la Comunidad Educativa siendo destacado el papel que cumple todo el profesorado del centro. Esta perspectiva es esencial, y uno de los elementos que más significado tiene para esta investigación.

Además, la presencia en el centro del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje y apoyo a educación compensatoria, así como de otros perfiles profesionales dedicados a la atención a la diversidad, deben entenderse como un recurso especializado que, dentro del trabajo realizado por el conjunto del profesorado del centro, va a contribuir a llevar a cabo el desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad.

Resaltamos con énfasis que en este plan de atención a la diversidad, se trabaja las diferencias desde el valor positivo e identificándola como un hecho comúnmente aceptado que cada aula constituye un contexto singular y, en ciertos aspectos,

irrepetible. Se trabaja la diferencia del alumnado en relación a las capacidades intelectuales y afectivas propias del pensamiento, al peculiar estilo cognitivo y un campo de intereses y expectativas personales con características diferenciadas de las del resto de los individuos del grupo. Y es a partir de las características diferenciadas del alumnado desde donde se plantean las medidas específicas de apoyo educativo, entre ellas las adaptaciones curriculares.

En este sentido, apuntamos que se engloba al alumnado extranjero entre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, como así se refleja en los objetivos del plan y en las medidas generales y específicas de atención a la diversidad del alumnado. Este hecho sea debido a que en nuestro marco normativo educativo nacional y autonómico (véase apartado 2.2.- marco legislativo) al alumnado extranjero se le enmarca dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Por ello, entendemos que, desde el centro educativo, a nivel de documentación oficial, se recoja de la misma manera.

Ahora bien, como se ha mencionado antes, dentro del plan de atención a la diversidad del alumnado se encuentra el Plan de Acogida del Alumnado Extranjero. Dicho plan de acogida se plantea para facilitar la adaptación del alumnado que se escolaricen a lo largo del curso procedente de otros países, se tendrán en cuenta los siguientes criterios y procedimientos de actuación. En primer lugar, la escolarización inmediata, a través de la formalización de la matrícula y con la recepción de la familia (funciones que corresponden a la dirección del centro escolar). En segundo lugar, se realiza una acogida inicial por el profesorado y el equipo de refuerzo y apoyo. En tercer lugar, una vez evaluado su nivel educativo, se le adscribe a un ciclo y si fuera necesario se incorporaría en refuerzo educativo con materiales didácticos adaptado a las necesidades educativas del alumnado. Por último, en el caso de que el alumnado presentara un desfase académico, se podría escolarizar en un curso inferior al que le corresponda por edad.

Como punto específico de este plan, consideramos importante la revisión continua de la normativa escolar, por parte del centro escolar, siempre que se considere necesario, atendiendo a los procedimientos normativos establecidos.

También, resaltamos el Plan de Convivencia del centro que se enmarca dentro del proyecto educativo y el Plan de Igualdad que está dentro del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) del centro escolar, ubicación que nos interesa, ya que la igualdad se entiende como una herramienta de trabajo, solo una perspectiva didáctica simplemente para la docencia y para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. También queremos apuntar que el único documento de análisis para

esta investigación es el proyecto educativo de centro, pero como consideramos conocer qué se entiende por perspectiva de género en este centro escolar, solo vamos a profundizar en el Plan de Igualdad recogido en el ROF.

El enfoque del Plan de Convivencia de este centro escolar, consensado desde el consejo escolar y el claustro de profesores/as, es ayudar al alumnado a ser persona. En este sentido se toma la escuela como espacio para: saber, saber pensar, saber vivir y convivir y saber ser persona. En definitiva, no solo se recoge la importancia del conocimiento en cuanto a contenido y materia curricular, sino también a que el alumnado adquiera unas determinadas actitudes, competencias y valores para que pueda formarse hacia una ciudadanía plena y un desarrollo democrático.

En este sentido sus objetivos van enfocados a la de la cultura de paz, la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en el centro; a la mejora del grado de aceptación y cumplimiento de las normas en el respeto a la diversidad y en el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres; a la prevención, detección, tratamiento, seguimiento y resolución de los conflictos como experiencias de aprendizaje; a las competencias sociales y para la autonomía e iniciativa personal y, por último hacia la cooperación con entidades e instituciones del entorno que contribuyan a la construcción de comunidades educadoras.

Cabe destacar que en uno de los apartados del Plan de Convivencia se recoja un protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito educativo. En este protocolo de actuación se entiende la violencia de género como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre estas por el hecho de serlo. Esta violencia comprende cualquier acto de violencia basada en género que tenga como consecuencia, o que tenga posibilidades de tener como consecuencia, perjuicio o sufrimiento en la salud física, sexual o psicológica de la mujer, incluyendo amenazas de dichos actos, coerción o privaciones arbitrarias de su libertad, tanto si se producen en la vida pública como privada.

Concretamente, se expone que, en relación con el ámbito escolar, el artículo 14 de la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, dispone que las personas que ejerzan la dirección de los centros educativos y los consejos escolares adoptarán los protocolos de actuación y las medidas necesarias para la detección y atención a los actos de violencia de género dentro del ámbito escolar.

Relacionado con la perspectiva de género, destacamos el Plan de Igualdad que se enmarca dentro del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) del centro escolar y como medida fundamental del centro escolar se le asigna un responsable (Según el artículo 3.2 de la ORDEN de 15 de mayo de 2006, el Director del centro, a propuesta de la Jefatura de Estudios, oído el Claustro de Profesorado, designará a la persona responsable de la coordinación del Plan de Igualdad). Esta medida también está justificada por su marco legal correspondiente, así como también se especifica que es primordial la coordinación entre el equipo directivo y el consejo escolar.

Resulta de interés que este plan de igualdad esté pensado para toda la comunidad educativa con la idea principal de diseñar acciones que potencien la igualdad género en cuanto a la conflictividad escolar, la educación afectivo-sexual, la autonomía personal... Además, por ley todos los centros escolares deben tener un personal responsable de la coeducación y asignar a un miembro del consejo escolar que ayudará al responsable de coeducación a desarrollar acciones que fomenten una igualdad real y efectiva entre todo el alumnado.

Entre todas las acciones más concretas que sí tienen en cuenta en el día a día del centro escolar, recogidas en el Plan de Igualdad, destacamos la visibilización de un lenguaje no sexista a través de los comunicados orales y escritos, así como la realización de un diagnóstico de coeducación a través de resultados académicos, nivel de participación, relaciones interpersonales, conflictividad, etc. También es importante el plan de acción tutorial con perspectiva de género en el que se trabaja el desarrollo personal y social a través de roles, estereotipos, valores, identidad, expectativas, emociones, relaciones interpersonales, no violencia, educación afectivo-sexual, aceptar críticas y elogios y tomar decisiones, entre otros.

Aunque no profundicemos, debemos hacer también referencia a otras actividades complementarias, extraescolares y otros proyectos socioeducativos que se realizan en el centro escolar como son las actividades puntuales como el Día de la Mujer o el Día contra la Violencia de Género. También se realizan exposiciones, murales, concursos, talleres y una semana del libro. Entre sus proyectos integrados destacamos entre otros: el proyecto jornadas culturales, proyecto flamenco, proyecto los animales, proyecto musical Fundación Barembain-Said, proyecto cuentos, proyecto prehistoria, proyecto aprendizaje servicio, proyecto emocionate, proyecto músicas del mundo, proyecto creciendo en salud, proyecto smile, proyecto E-Twimming T-shirt.

En definitiva, con respecto a la categoría diversidad cultural, analizada en este proyecto educativo institucional, sumándole el Plan de Igualdad ubicado en el ROF,

podemos indicar el alto conocimiento sobre la temática, que se refleja en el discurso escrito de la normativa analizada. Esto supone un alto nivel de comprensión a la hora de llevar a la práctica acciones interculturales.

Este centro escolar cuando establece sus objetivos generales, cuando organiza y distribuye los recursos y espacios, cuando forma los grupos, cuando planifica las actividades extraescolares, cuando plantea la formación del profesorado y el sistema de evaluación o cuando especifica sus normas de convivencia, etc., lo hace con la finalidad de atender a todas y cada una de las necesidades que pudieran presentar el alumnado que a él acude. Para ello avanza hacia fórmulas organizativas inclusivas y eficientes y hacia la implicación del alumnado y de su familia en la tarea educativa.

Desde este planteamiento se llega a una concepción educativa curricular adaptada, en primer lugar, al contexto del centro (Proyecto Educativo), en segundo lugar al ciclo (programaciones de ciclo), en tercer lugar al aula (programaciones de aula) utilizando para ello medidas de atención a la diversidad generales y/o específicas (dentro de las cuales encontramos las medidas educativas y/o las asistenciales en función de las necesidades del alumnado), así como recursos personales generales y/o específicos (dentro de estos estará el profesorado especialista así como el personal no docente) y recursos materiales. Todos estos recursos y medidas, vienen recogidos en las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

5.1.1.1.2. - La diversidad cultural desde la perspectiva del equipo directivo.

En este caso escolar, en línea con lo analizado en su normativa escolar y desde su equipo directivo, se mantiene un alto nivel de conocimiento y comprensión sobre la diversidad cultural. Por ello determinamos que en este centro escolar sí se plantean la diversidad cultural⁸⁰. Concretamente, se relaciona con la diversidad en su sentido amplio. Sin embargo, profundiza que es una diversidad característica de este centro escolar, sobre todo, por las más de treinta nacionalidades presentes. Apunta el elemento temporal como primer factor que indica los avances que desde el centro se ha conseguido para que la diversidad cultural sea considerada enriquecedora. Esto

⁸⁰ [...] Será a partir de los años 90, cuando en el sistema educativo, de manera explícita, se comience a hablar de educación intercultural para solventar las realidades multiculturales en las aulas de los centros escolares. Un planteamiento educativo iniciado por la entrada masiva de personas de origen extranjero en nuestro país, llamadas minorías étnicas (Martínez, 2007).

significa, tal y como expone más adelante la dirección, que la atención y gestión de la diversidad cultural es un trabajo arduo que necesita tiempo.

De esta forma, para la dirección del centro escolar la diversidad cultural

[...] Significa ser capaces de crear un puzle de personas, de familias, de niños, de todo lo que está alrededor del cole, y con eso poder crear una imagen que es realmente la imagen del colegio San José obrero, y eso es difícil en principio porque hay aquí más de 32 nacionalidades, pero con el paso del tiempo hemos ido viendo que eso es posible porque la diversidad enriquece. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO

A tenor de lo expuesto, manifiesta que se recoge en el proyecto educativo la diversidad para todo el alumnado del colegio, teniendo el mismo tratamiento, a través de un currículo abierto y flexible en el marco de lo que permite la normativa educativa nacional. A esto opina negativamente sobre la normativa actual que obliga a mantener un currículo más rígido con respecto a la adquisición de competencias, habilidades, potencialidades, capacidades personales del alumnado

[...] Tenemos un currículo abierto, dentro de lo que es la normativa, claro está, porque nosotros lo que buscamos es que el niño desarrolle habilidades y capacidades antes de dar muchos contenidos, por eso la LOMCE nos viene tan malamente a los centros como el nuestro.

CA1.DC.COMP.ALTO

Con respecto a que todo el alumnado reciba el mismo tratamiento, no queremos confundir que con todo el alumnado se trabaje igual según el enfoque asimilacionista. Sin embargo, por el contrario, sí que se expone que el tratamiento al alumnado se rige por una flexibilidad del currículo, hecho que nos hace pensar que, para cierto alumnado, como el extranjero y/o de minoría étnica, se haga adaptaciones compensatorias, tal y como se recoge en nuestra normativa. El análisis crítico, también recogido en el análisis documental del proyecto educativo, es que si desde la normativa educativa nacional y autonómica se sigue atendiendo y gestionando la diversidad cultural con miras hacia cubrir necesidades educativas especiales, con un modelo de gestión multicultural compensatorio, obviamente los centro escolares al regirse por normativas educativas tendrán que seguir perpetuando estos ideales multiculturales compensatorios, en los cuales la dirección de este centro no está de acuerdo.

Concretamente en el currículo escolar declara que también está presente la atención a la diversidad, pero con un enfoque amplio de la diversidad, no solo cultural. Sin embargo, expone que la atención a la diversidad cultural se tiene en cuenta de forma

transversal cuando se desarrolla el currículo de actividades en el aula, como, por ejemplo:

[...] El proyecto SANJOCHEF, que es un proyecto de cocina, que ahí estamos viendo la cocina por el mundo con todas las recetas y demás, ahí están interviniendo familias de Filipinas, de Bolivia, de Marruecos, es decir, la diversidad está claro, y eso es un hilo conductor en este proyecto y para llevar las clases de matemáticas, lengua, el proyecto bilingüe de inglés donde todos están ligados. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO

Resaltamos la opinión negativa como dirección del centro escolar sobre las actuales medidas para la atención a la diversidad cultural que se rigen por normativa, como por ejemplo las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), ya que son medidas “segregadoras” y a tiempo parcial, pues piensa que todo recurso para que sea realmente eficaz tiene que estar dentro del aula y a tiempo completo. Por ello, desde el centro escolar se ha ido modificando estructuras rígidas de medidas políticas, posibilitando, en este caso, un potente equipo de refuerzo y apoyo dentro de las aulas con la implicación del profesorado y de todas las asociaciones con las que se colabora. Todo ello se puede ver reflejado en el discurso del Plan de Centro, concretamente en el Proyecto Educativo.

A tenor de lo expuesto, siguiendo a Castillo Segura (2011), exponeos diversas posturas sobre las “aulas especiales de enseñanza-aprendizaje del castellano” como medidas de adaptación a raíz de la incorporación del alumnado extranjero en el sistema educativo. Una de las modalidades más conocidas de “aulas lingüísticas especiales” son las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Hay autorías que justifican dichas medidas por el desconocimiento de la lengua y como nexo entre la exclusión social y un entorno de integración escolar (Pérez y Palomares, 2002; Bedmar, 2002, en Castillo Segura, 2011). Otras autorías mantienen una postura más crítica, considerándolas como una medida asimilacionista y segregadora que no favorece la integración del alumnado extranjero (Ortíz, 2005, 2008; Martín Rojo y Mijares, 2008; García Fernández et al., 2008, en Castillo Segura, 2011) por su separación del aula ordinaria y grupo clase de referencia, así como del tiempo determinado para la “correcta” adquisición idiomática (Quintana, 2003, en Castillo Segura, 2011).

En este mismo sentido, cuando se le pregunta qué medidas o actuaciones más significativas se desarrollan en el centro sobre la diversidad cultural, manifiesta con opinión positiva que

[...] Todas. Es que nosotros no decimos vamos hacer esto para integrar al alumnado marroquí o al alumnado, no, nosotros estamos trabajando

continuamente interactuando con la familia y con los niños, para que realmente desarrollen sus capacidades y sus competencias, entonces no hacemos cosas muy muy muy específicas, por ejemplo, hoy el día del Perú, pues no, estamos haciendo el día del Perú continuamente. CA1.DC.CTO.ALTO+ CA1.DC.COMP.ALTO+ CA1.DC.OPI.POSIT

Tras lo comentado, apuntamos que no se trabaja la diversidad cultural de forma puntual o aislada, sino que se trabaja de forma continuada centrada en la interacción con el alumnado y su familia con el objetivo de que puedan desarrollar sus capacidades y competencias. Como dato a destacar, tal y como expone la dirección escolar, tampoco se trabaja en la integración sino desde la interacción, una fórmula adecuada e interesante para trabajar valores interculturales en el ámbito educativo.

Con respecto a posibles inquietudes o preocupaciones por parte del profesorado a la hora de trabajar la diversidad cultural en las aulas, expone primero su agradecimiento al equipo docente por la ejemplar labor que realizan en el centro escolar, sobre todo, con las matrículas de menores extranjeros que llegan a lo largo del curso.

Acerca de la labor del profesorado, el equipo docente en estos casos se convierte en guía del proceso de integración inicial, ya que los/as protagonistas son el propio alumnado, sus compañeros y compañeras, quienes realizan verdaderas funciones de acogida, acompañamiento, interacción con el contexto, intercambio cultural, etc... Es lo que desde la dirección se llama una "dinámica de inmersión cultural", automatizada y propia de este centro escolar, tal y como se expone en el siguiente comentario.

[...] Tu imagínate que llega un niño de Rumanía en el mes de marzo, pues a ese niño hay que meterlo en un tercero o en un segundo, y ese niño va a una clase, una clase que ya tiene su dinámica de trabajo y demás. La mayoría de los profesores diría, ofú eso es un lío y eso es un follón, y ahora como lo solucionamos. Pues aquí nadie pone pega ni objeción, porque yo creo que la dinámica nuestra es cuando llega un niño hay que buscar cómo es la manera más rápida de integrarlo en el grupo y la manera más eficaz, y yo creo que eso son cosas que ya tenemos muy automatizadas, cuando llega un niño nuevo al cole pues automáticamente los compañeros lo arropan, los compañeros lo llevan al servicio, lo llevan al recreo y le cuentan, y va entrando por esa dinámica de inmersión no solamente lingüística, sino cultural, y van entrando en lo que es el centro. Y los profesores también están ahí, porque los profesores dicen oye es uno más, y si a este niño le falta cualquier cosa saben dónde acudir, a través de la jefatura de estudio, a través del equipo de apoyo, etc. Toda esa dinámica como te estoy diciendo está muy muy muy automatizada, aunque no está

escrita, no está puesto en un ningún sitio, porque cada niño es diferente y esa es la gran realidad, cada niño es diferente, cada niño tiene sus necesidades, cada niño tiene unas prioridades y entonces ante eso nosotros vemos la evolución que el niño está teniendo, y así el niño va recibiendo su atención, y es que es eso es así, no hay otra. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO+ CA1.DC.OPI.POSIT

Referente a dicha “dinámica de inmersión cultural”, apuntamos que, aunque no quede registrada, sino que sea espontánea, asumida por el clima y la vida escolar, la esencia de la misma es el bien del/a menor por parte no solo de la dirección y el equipo docente, sino por la implicación que adquiere el alumnado para ayudar a un/a compañero/a de clase recién llegado. Pues sin juzgar de donde proviene se trabaja desde las diferencias. Y esto es posible, como pasa en este centro, que se pueda trabajar plenamente desde valores interculturales.

En relación al nivel de conocimiento sobre diversidad cultural del profesorado considera que éste tiene un alto nivel, aunque en la mayoría de las ocasiones, declara, que los y las docentes no son conscientes de las capacidades que poseen para atender al alumnado. Entre las capacidades destaca dos muy importantes

[...] Una de ellas es la empatía que es capaz de ponerse en el lugar del niño y de la familia de ver de dónde viene y otra la resiliencia⁸¹, es decir, darle potencia a ese niño para pensar que todas sus potencialidades, y yo creo que esas dos cosas las tiene el profesorado que es resiliente y el alumnado que lo hacemos resilientes. CA1.DC.CTO.ALTO+ CA1.DC.OPI.POSIT

⁸¹ [...] El término resiliencia define la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente (Uriarte, 2005 en Uriarte, 2006, 13).

[...] La resiliencia es una novedosa perspectiva sobre el desarrollo humano, contraria al determinismo genético y al determinismo social, que explica esa cualidad humana universal que está en todo tipo de personas y en todas las situaciones difíciles y contextos desfavorecidos que permite hacer frente a las adversidades y salir fortalecido de las experiencias negativas (Vanistaendel, 2002). No es una característica con la que nacen o que adquieren ciertos niños, sino un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano (Rutter, 1990 en Uriarte, 2006, 13).

[...] La escuela puede ser un contexto para el desarrollo integral y para la resiliencia de todos los alumnos, desfavorecidos o no, si es capaz de superar la mera función cognoscitiva de enseñar y aprender y se convierte en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los alumnos para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales (Uriarte, 2006, 8).

Podemos decir que en la práctica docente del día a día debe reinar la empatía del docente hacia el alumnado y su familia, y la potencialidad de la resiliencia en el/a menor para que supere la situación por la que está pasando, que se sienta cómodo en la escuela, que se sienta apoyado en sus estudios, que se sienta comprendido, etc. En este sentido, destacamos también la resiliencia que tiene que tener el profesorado para no caer en el agotamiento y estrés emocional y acuda a su puesto de trabajo con ilusión y optimismo sobre el futuro de su alumnado, solo de este modo su implicación en los procesos de mejora será todo un éxito (Uriarte, 2006). Según esta misma autoría, la resiliencia

[...] Es una perspectiva optimista del desarrollo humano a pesar de las circunstancias adversas que aporta a los profesionales de la educación y del trabajo social el convencimiento de que se pueden obtener resultados positivos para el desarrollo psicológico al actuar tanto sobre el niño como sobre su ambiente (Grotberg, 1995). En la escuela, la promoción de la resiliencia es un enfoque que destaca la enseñanza individualizada y personalizada, que reconoce a cada alumno como alguien único y valioso, que se apoya en las características positivas, en lo que el alumno tiene y puede optimizar (Uriarte, 2006, 13).

Por otra parte, manifiesta que para las familias no existe ninguna inquietud o preocupación en relación a la diversidad cultural, sobre todo para las familias de origen extranjero que son la mayoría en este centro escolar. Por el contrario, manifiesta que las familias autóctonas están matriculando a sus menores en otros centros escolares fuera de su contexto, esto nos hace pensar que existan pensamientos pesimistas y actitudes negativas, racistas, xenófobas, que perpetúan los prejuicios y la discriminación para con las personas extranjeras y/o de minoría étnica. Hecho contra el cual debemos seguir trabajando. Expone con posicionamiento, según su nivel de conocimiento y comprensión de la realidad que rodea al centro escolar,

[...] Yo creo que la familia cuando entra, además lo vemos en el mismo proceso de escolarización, no? En escolarización, ahora mismo la mayoría de los niños que están entrando son extranjeros, el boca a boca está corriendo por todos lados, y de que este colegio están bien atendidos, que funciona y que luego sale muy bien preparados. Entonces, ante eso seguimos ahí, no? Y las familias autóctonas, no están ahí. Las familias autóctonas pues este colegio, en vez de venir a su colegio porque este colegio, estaría lado de los bloques de pisos que están ahí y en vez de traen los aquí, a su colegio porque este es su colegio, pues se lo llevan a otro colegio que está a tres kilómetros de aquí, pues allá ellos, ellos se lo pierden. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO

Ante la diversidad cultural de este centro escolar nos comenta que sí tienen un profesional concreto que se dedica a la atención de esta realidad escolar, ya que así lo marca la normativa educativa. Sin embargo, manifiesta que este profesional no realiza una tarea determinada de la diversidad cultural, sino que se trabaja tanto desde el equipo directivo como desde el docente. También declara que el centro escolar tiene apoyo externo de asociaciones con agentes que trabajan directamente esta temática.

[...] Hay muchas asociaciones que trabajan con nosotros y la verdad que están enfocadas a eso, a dinamizar el trabajo que tenemos con el alumnado extranjero. Muchísimas, está CODENAF, ACCEM, SEVILLA ACOGE. SEVILLA ACOGE estuvo aquí y el otro día haciendo tareas en el patio trabajando con juegos. En fin, son cosas que son la filosofía de nuestro colegio, de un colegio activo, y que cualquiera que llega o cualquiera que quiere enterarse como es el cole o quiera aportar cualquier cosa con su proyecto pues bienvenido sea. CA1.DC.CTO.ALTO+ CA1.DC.OPI.POSIT

Por otra parte, sí que opina negativamente sobre la relación que se mantiene con la administración pública con respecto a realización de cursos de formación, facilidades, dotación de recursos para trabajar la diversidad cultural en el centro escolar. Como miembro del equipo directivo manifiesta que desde la administración se tiene una percepción negativa de centros escolares como el suyo, cree que está muy mal considerado porque no les interesa políticamente. Añade que gracias al colegio se ha evitado discusiones sociales importantes en la zona por la acogida integral realizada con el alumnado extranjero y/o de minoría étnica desde el propio centro escolar, no porque desde la administración se haya facilitado algún programa de acogida o cualquier otro recurso sociocultural y educativo.

Como única dificultad que se expone desde la dirección del centro escolar a la hora de trabajar la diversidad cultural, manifiesta que el profesorado no esté en condiciones para atender y gestionar dicha realidad de la escuela, y por otra parte la interinidad anual del equipo docente y su proceso de adaptación a la realidad cultural tan peculiar de esta escuela. Ante esto nos planteamos que aún persista profesorado que no apueste por metodologías renovadas y participativas, como son el trabajo colaborativo o el trabajo por proyectos, para con toda la comunidad educativa, siendo su principal objetivo la mera adquisición de conocimiento teórico de la tradicional educación academicista. Así profundiza en el siguiente comentario.

[...] Si un profesor no quiere ni ver, ni quiere trabajar en programas o tener otra metodología distinta a lo que es habitual el libro de texto, sino que es una metodología más de trabajo colaborativo, trabajo por proyectos, si no se hace eso, realmente no funciona. Y realmente la revolución y el cambio se da en el aula y en el aula la lleva el profesorado. Y también es verdad, y

tampoco es para ponerme medallas, es que tiene que haber también una dirección flexible, una dirección que vea el camino y que diga venga por ahí vamos a tirar y el profesorado que llega que no tenga dudas por donde tiene que tirar. Este colegio tiene un cambio de profesorado bestial al final de curso, como tenemos una plantilla, bueno tenemos dos plantillas, la plantilla orgánica y la plantilla funcional. La plantilla orgánica es el acreditado de la consejería que con esos mínimos funcionamos, es decir, que son quince profesores, pero es que nosotros necesitamos 30, entonces qué pasa con los otros quince, entonces son interinos, provisionales, etc. Y todos los años hay mucha interinidad en el cole. Entonces todos los años hay muchos profesores nuevos que tienen que entrar de nuevo en la dinámica del colegio, y eso cómo es, pues eso es así. ¿Y el colegio funciona?, pues el colegio funciona, porque entra en esa dinámica de un grupo de profesores que el colegio siempre ha llevado esta línea.

CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO

Cuando se le pregunta sobre qué aporta trabajar la diversidad cultural en esta escuela, declara que aporta muchísimo para toda la comunidad educativa. Es decir, la diversidad cultural se trabaja en el día a día como herramienta creativa, como eje transversal, como hilo conductor de las actividades, como elemento que se debe aprovechar... tal y como se describe en el siguiente comentario

[...] Por ejemplo te pongo un ejemplo de una tarea de ayer que estuvimos haciendo en matemáticas. Estamos haciendo las medidas, las distancias, los kilómetros, los metros y en la clase tengo niños de Filipinas, de Bolivia, de Nicaragua, de todos sitios. Distancia que hay de un avión que sale de este Bolivia a Nicaragua, en toser y yo con mi Pizarra digital y con el Google Earth, estamos recorriendo los países (...) en fin, todo eso está creando identidad personal de cada uno de ellos porque están reforzando de donde son, de dónde vienen, de donde viven, de sus costumbres y demás pero a la vez estas enseñando lengua, matemáticas, muchas cosas. La diversidad pararnos otro es tener la posibilidad de ser mucho más creativo, y al ser creativo los niños aprenden mucho mejor, se divierten, y eso es lo que estamos intentando hacer.

CA1.DC.CTO.ALTO+CA1.DC.COMP.ALTO+CA1.DC.OPI.POSIT

Por último, le solicitamos que nos indicara alguna acción sobre diversidad cultural considerada para la dirección como buena práctica. Nos indicó con tono jocoso que desde que el colegio abre sus puertas a principios de septiembre y se cierra a finales de junio. Considera que toda la trayectoria que lleva el centro escolar es una buena práctica, como así podemos observar en su Plan de Centro. Sin embargo, no olvida detenerse en esas pequeñas acciones a parte de la dinámica general de la vida del colegio, como manifiesta a continuación

[...] Por ejemplo cuando hicimos la recogida solidaria para Ecuador, por el seísmo, vino el cónsul, hicimos un mercadillo, recogimos alimentos... Fue increíble aquello. Pero siempre hacemos buenas prácticas dentro de un contexto organizado y analizado de prácticas multiculturales, que al fin de cuentas es lo que estábamos buscando que seamos una escuela inclusiva⁸², más que inclusiva, incluida dentro del barrio. CA1.DC.CTO.ALTO+ CA1.DC.OPI.POSIT

Conforme a esto último, sugerimos que desde el centro escolar se trabaja con valores interculturales para fomentar una escuela tanto inclusiva como incluida en su contexto, planteamiento central de esta investigación. Aunque de alguna manera podemos apreciar y entender que desde la realidad multicultural de la escuela se compense curricularmente al alumnado de origen extranjero y/o de minoría étnica, en mayor o menor medida, por la normativa educativa actual.

Al igual que diferentes contribuciones teóricas, podemos decir que las normativas también han evolucionado, apenas en la ambigüedad práctica entre la interculturalidad y multiculturalidad, si en diferenciar sus concepciones, pues como exponen Escudero y Mesa (2011, 136), "aunque la legislación ha ido evolucionando y cambiando no se ha logrado una modificación en las metodologías de aprendizaje, ni un plan efectivo de formación y reciclaje continuo para el profesorado" y, menos aún, contar con la participación de las familias en materia intercultural.

5.1.1.1.3.- La diversidad cultural desde la perspectiva de la comunidad educativa.

En esta comunidad educativa, la diversidad cultural es considerada como una fortaleza del centro escolar, así como una posibilidad de enriquecer no solo a la vida del centro sino del alumnado. Valoran la diversidad cultural como elemento enriquecedor para toda la comunidad educativa, porque no es que no se plantean la diversidad cultural de los/as menores, sino que trabajan directamente con ella desde hace muchos años y ya es un elemento más de este centro escolar. En este sentido la diversidad cultural impregna a la escuela y es algo, en este sentido, naturalizado y normalizado⁸³.

⁸² [...] Otros principios interculturales son los inmersos en el enfoque inclusivo de Fernández y Darretxe (2011) que exponen que el modelo de escuela inclusiva está relacionado con el de la educación intercultural puesto que el primero (la escuela inclusiva) ayuda a enriquecer y fortalecer un modelo inclusivo intercultural. Este último modelo se centra en el respeto y valoración de la diversidad cultural, está dirigido a toda la comunidad educativa y apuesta, a través de la intervención educativa, por la igualdad de oportunidades para todos, la mejora de las divergencias igualitarias en todas sus aristas y el sustento de la idoneidad intercultural.

⁸³ Queremos apuntar que esta normalización y naturalización no es la misma que se da en el contexto argentino. La diferencia reside en que en este centro escolar sí llevan trabajando la diversidad cultural

[...] Pues a priori hablando de nuestro centro como una fortaleza. En nuestro centro escolar es una posibilidad, y desde toda las áreas y las actividades complementarias, en el currículo se aprovechan esta posibilidad para enriquecer la vida del centro y del propio alumnado. Yo creo que cuando hay casos de alumnado extranjero en los centros, muchas veces tienen que hacer planes de refuerzo y compensaciones, y demás. Y aquí muchas veces decimos aquí que hacemos, va más fe de otra normativa. Así que realmente no son problema, es una fortaleza y no hay ningún proyecto y programa que no esté impregnada la diversidad cultural, de la propia del centro. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO

[...] Entonces, aquí los niños los vemos como niños, pues no me planteo, por lo menos yo, la diversidad cultural... No sé si yo siempre lo he visto así con esta naturalidad de antes, o es que el centro este te impregna eso.

CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO

Teniendo claro la realidad multicultural de este centro, le preguntamos si existen algunas dificultades y limitaciones a la hora de trabajar esta diversidad cultural. Declaran que sí, pero a la vez exponen que hay que aprovecharla. En este sentido, la diversidad cultural se considera como una herramienta de trabajo diario. Las dificultades manifestadas, que coinciden con las manifestadas por la dirección del centro escolar, están vinculadas al desfase curricular con respecto al nivel académico del alumnado, a la incorporación tardía al sistema educativo del alumnado y al diferente idioma que tenga el alumnado de nuevo ingreso, pero que siempre la prioridad es el alumnado, así

[...] Las dificultades hay que solventarlas para que el niño salga para adelante, de forma que la diversidad no se trabaja como algo que se haya que hacer, sino que el centro se encuentra con eso y lo aprovecha. Y en ese sentido yo creo que lo aprovecha, vamos, genial. CA1.DC.CTO.ALTO +

CA1.DC.COMP.ALTO

A la hora de trabajar en el centro escolar, resaltan que es muy importante estar informados por el equipo docente y el equipo directivo por completo de cualquier situación que haya surgido en el centro escolar, para que haya buena coordinación, flexibilidad, precisión en la intervención y comunicación constante, pero que no hay fórmulas para ello. En este sentido, destacamos posiblemente que se deba al interés por parte del profesorado y la dirección de mantener una excelente coordinación para conseguir una labor de éxito. De esta manera, declaran que cuando llega alumnado de otro país, por ejemplo

desde hace más de una década. En el contexto salteño, en la actualidad (2014) no se han planteado trabajar la diversidad cultural, no existe.

[...] Aquí llega un alumno o una alumna de otro país y nos ponemos en marcha en todos los recursos para que ese niño salga para adelante lo mejor posible. Entonces se ponen en marcha los apoyos, sí hay que bajarlo de nivel y cambiarlo de grupo flexible ser flexible. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO+ CA1.DC.OPI.POSIT

En este sentido, para la comunidad educativa del centro la educación intercultural⁸⁴ es necesaria y para ellos/as significa

[...] Aprovechar esa diversidad cultural, esta diversidad que tenemos en el centro, para enriquecernos y para la evolución de los niños. Eso sería nuestra educación intercultural, aprovecharnos de esa diversidad cultural de los niños, de cada uno de dónde vienen. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO+ CA1.DC.OPI.POSIT

[...] Es aprovecharla, por ejemplo, ahora que estamos en clase dando la poesía un niño árabe, un niño chino, otro filipino, entonces cada niño no se recita una poesía en su idioma. Es que es necesario y es que estamos metidos. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO+ CA1.DC.OPI.POSIT

Además, aparte de considerarla como necesaria, declaraban que están inmersos en la realidad multicultural del alumnado. La diversidad cultural es la realidad del centro educativo como reflejo de nuestra sociedad. De ahí que la tomen como algo naturalizado, al llevarla trabajando desde hace más de una década, principalmente, por el aumento de alumnado extranjero y/o de minoría étnica en las aulas.

[...] Es que es una realidad social, es que la sociedad está hecha así. Entonces el colegio tiene que ser un reflejo de lo que hay fuera. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO+ CA1.DC.OPI.POSIT

Para finalizar con este apartado, seguimos reflexionamos sobre la trayectoria avanzada y positiva que ha seguido el centro escolar para la atención y gestión de la diversidad cultural, tal y como se expone en el siguiente comentario.

[...] Yo creo que en este aspecto este colegio va por delante, es decir, se ha trabajado durante muchísimo tiempo, sobre todo en el ciclo avanzado, la multiculturalidad. Y nos hemos dado cuenta que, con la globalización, en el siglo xxi, es interculturalidad. Y aquí por las circunstancias que tenemos y que nos hemos encontrado cómo ha ido evolucionando el barrio y la

⁸⁴ [...] Argumentamos la idea de la educación intercultural tomada en diferentes contextos y apostando por una educación para todos/as desde una sensibilización social, cultura de paz y conocimiento mutuo de las distintas realidades, dentro y fuera del sistema educativo. Así, en palabras de Jiménez y Vilá (1999) la diversidad cultural posibilita un enriquecimiento social y cultural entre todas las personas y grupos que conforman una sociedad, en este caso una comunidad educativa de un centro escolar de infantil y primaria, fomentando su convivencia y relaciones, no olvidando que la diferencia es una idiosincrasia de la naturaleza humana (Bartolomé, 2002).

sociedad nos hemos encontrado ese crisol de nacionalidades entonces estamos preparando al alumnado para los que otros no pueden porque no es lo mismo educar en la realidad que educar por un libro. Yo que he trabajado en la unión europea corrigiendo y trabajando en programas del CPIE, que ahora se llaman Erasmus Plus, todos los requisitos que pedían para las subvenciones era esto, trabajar la interculturalidad. En nuestro colegio lo hacemos de forma natural, porque así ha surgido, pero es lo que dice Teresa, es la sociedad del siglo XXI, la sociedad globalizada, que si tú miras en cualquier otro continente hay muchísimas culturas, porque los movimientos migratorios no paran, y más ahora mismo. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO+ CA1.DC.OPI.POSIT

5.1.1.1.4. - La diversidad cultural desde el profesorado.

Como dato identificativo relevante apuntamos que todos los cuestionarios recogidos en este centro escolar han sido contestados por hombres un 50%, mujeres un 25% y otro 25% ha señalado NS/NC. Con respecto a la edad, la mayoría del profesorado encuestado tiene entre 51 y 55 años, con un 25%. Su formación inicial académica es magisterio (nivel infantil y primario), con un 66,7%.

Un 75% del profesorado señala que en su aula hay más de 10 alumnos/as extranjero y/o de minoría étnica, y que en el centro escolar hay más de 40 alumnos/as, con un 91,7%.

Con respecto a documentación o normativa que se emplea en el centro escolar para atender o gestionar la diversidad cultural y la perspectiva de género, el profesorado responde a los siguientes ítems.

Con valores positivos señalan que sí existe en el centro escolar un plan de convivencia y un plan de compensación educativa (un 91,7%, respectivamente). Sin embargo, con un menor porcentaje, señalan que sí existe un plan de atención a la diversidad cultural y un plan de acogida para el alumnado extranjero y/o de minorías étnicas (un 58,3%). Consideramos interesante destacar con respecto a estos dos ítems, que un 33% del profesorado no sabe o no contesta que exista un plan de atención a la diversidad cultural y que un 25% de igual forma señale que no sabe y/o no contesta que sepa que en el centro se cuente con un plan de acogida para el alumnado de origen extranjero y/o de minoría étnica. Este dato puede deberse a la corta estancia en el centro escolar del profesorado interino o profesorado específico, que no le permita conocer con plenitud la realidad de la institución, así como toda la documentación.

Tabla 53. Documentación presente en el centro escolar.

	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	DT
Existe Plan de Atención a la Diversidad Cultural	58,3	8,3	33,3	1,75	0,96
Existe Plan de Acogida para el Alumnado originario, extranjero y/o de minoría étnica	58,3	16,7	25,0	1,67	0,88
Existe Plan de Convivencia Escolar	91,7	8,3	-	1,08	0,28
El centro se rige por un Plan de Compensación Educativa	91,7	-	8,3	1,17	0,57

Fuente: elaboración propia.

Consideramos que el profesorado posee un alto nivel de conocimiento y comprensión, así como una opinión positiva con respecto a la diversidad cultural, ya que con un 66,7%, indica que está bastante de acuerdo que la diversidad cultural enriquece las relaciones diarias entre el alumnado en el aula, que se entiende como realidad sociocultural y que conlleva interacción y convivencia de personas culturalmente diferentes dentro y fuera del aula.

Tabla 54. Consideraciones sobre la diversidad cultural en el centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada %	Poco %	Algo %	bastante %		
La diversidad cultural se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	9,1	18,2	9,1	63,6	3,27	1,10
La diversidad cultural es percibida como necesidad compensatoria del alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	25,0	25,0	16,7	33,3	2,58	1,24
La diversidad cultural enriquece las relaciones diarias entre el alumnado en el aula	8,3	-	25,0	66,7	3,50	0,90
La diversidad cultural se entiende como realidad sociocultural	8,3	-	25,0	66,7	3,50	0,90
Trabajar la atención a la diversidad cultural del alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	66,7	25,0	8,3	-	1,42	0,66
La diversidad cultural conlleva interacción y convivencia de personas culturalmente diferentes dentro y fuera del aula	8,3	8,3	16,7	66,7	3,42	0,99
En el currículum escolar se contempla la diversidad cultural del alumnado	8,3	16,7	16,7	58,3	3,25	1,05

Fuente: elaboración propia.

También, está bastante de acuerdo, con un 63,6%, al indicar que la diversidad cultural hay que considerarla como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas y, con un 58,3%, que en el currículum escolar se contempla la diversidad cultural del alumnado. Por el contrario, el profesorado señala con valores de desacuerdo que para trabajar la atención a la diversidad cultural del alumnado conlleve obstáculos a la hora de impartir docencia (66,7%).

En este sentido, según lo expuesto en la tabla siguiente, el equipo docente está de acuerdo al indicar con un 90,9% que el profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la diversidad cultural.

Tabla 55. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre la diversidad cultural del centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	Algo %	bastante %		
El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la diversidad cultural del alumnado	9,1	-	9,1	81,8	3,64	0,92
El profesorado posee conocimiento sobre diversidad cultural	10,0	20,0	30,0	40,0	3,00	1,05
El profesorado tiene en cuenta la diversidad cultural en su actividad docente	10,0	10,0	30,0	50,0	3,20	1,03
El profesorado se coordina de forma interdisciplinar para atender a la diversidad cultural en las aulas	10,0	20,0	20,0	50,0	3,10	1,10
El profesorado mantiene una relación más continuada con las familias de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas que con el resto de familias	54,5	36,4	-	9,1	1,64	0,92
El profesorado utiliza en sus clases (materiales, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos sobre educación intercultural en las aulas.	9,1	27,3	45,5	18,2	2,73	0,90
Con la formación del profesorado, es suficiente para atender a la diversidad cultural del alumnado	16,7	33,3	50,0	-	2,33	0,77
El profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la diversidad cultural	9,1	-	27,3	63,6	3,45	0,93

Fuente: elaboración propia.

También señala con un alto porcentaje (81,8%), que está bastante de acuerdo en que se tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la diversidad cultural del alumnado. Además, indican estar algo y bastante de acuerdo en que el

profesorado posea conocimiento sobre diversidad cultural (70%), que se coordine de forma interdisciplinar para atender a la diversidad cultural en las aulas (70%) y, con un 80%, que tenga en cuenta la diversidad cultural en su actividad docente. Por último, con un 63,7% indica que el profesorado utiliza en sus clases (materiales, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos sobre educación intercultural en las aulas.

Por otra parte, el profesorado señala no estar de acuerdo con un 90.9% que el profesorado mantenga una relación más continuada con las familias de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas que con el resto de familias

Tabla 56. Alumnado extranjero y/o de minoría étnica en el centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	Poco	Algo	bastante		
	%	%	%	%		
El alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se encuentra en desventaja socioeducativa con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje	36,4	9,1	45,5	9,1	2,27	1,10
El alumnado extranjero y/o de minorías étnicas debe tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje con el resto de sus compañeros y compañeras de clase	16,7	25,0	16,7	41,7	2,83	1,19
El alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas posee dificultades en su proceso de aprendizaje	25,0	25,0	41,7	8,3	2,33	0,98
Las actividades de atención a la diversidad cultural son destinadas principalmente al alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	66,7	25,0	-	8,3	1,50	0,90
Al alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se le realiza un diagnóstico educativo individualizado	36,4	18,2	27,3	18,2	2,27	1,19
Si se establece un plan de actuación individualizado, éste es consensuado con el propio alumnado extranjero y/o de minorías étnicas	9,1	45,5	18,2	27,3	2,64	1,02

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al alumnado extranjero y/o de minoría étnica (véase tabla 56), el profesorado indica estar algo de acuerdo, con un 45,5%, con que este alumnado se encuentre en desventaja socioeducativa con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje y, con un 58,4%, que deba tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje con el resto de sus compañeros y compañeras de clase. En este sentido, más de la

mitad del profesorado se refiere a un modelo de gestión a la diversidad multicultural compensatorio.

Sin embargo indica que no está nada de acuerdo y poco de acuerdo que el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas posea dificultades en su proceso de aprendizaje (50%), que las actividades de atención a la diversidad cultural sean destinadas principalmente al alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas (66,7%), que al alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se le realice un diagnóstico educativo individualizado (54,6%) y que si se establece un plan de actuación individualizada, éste es consensuado con el propio alumnado extranjero y/o de minorías étnicas (54,6%).

En relación a si la formación en atención a la diversidad cultural es necesaria para la mejora de la actividad docente, un 58,3% del profesorado indica que está bastante de acuerdo. Sin embargo, no están de acuerdo que desde el centro se le ofrece formación al profesorado sobre cómo gestionar la diversidad cultural en las aulas (58,3%), ni que desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación en diversidad cultural (56,7%), siendo la formación recibida de forma autodidacta la que obtiene mayor porcentaje (66,6%). Con respecto a la formación en diversidad cultural, este dato concuerda con el obtenido por la dirección escolar y la comunidad educativa, ya que son escasos los recursos en diversidad cultural por parte de la administración. Y desde el propio centro escolar tampoco se recibe información ya que la diversidad cultural es una temática que llevan trabajando desde hace más de quince años, según la dirección escolar, y, por eso, suponemos que se haya “naturalizado” y que no se considere más formación, aunque por otra parte el profesorado indica que es necesaria para mejorar la actividad docente.

Por otra parte, el profesorado señala estar de acuerdo y bastante de acuerdo, que en el centro escolar se dispone de Plan de Acogida sólo para el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas (54,6%) y que el centro lleve a cabo prácticas sobre diversidad cultural donde participa toda la comunidad educativa (75%). Este dato concreto concuerda primero con lo expuesto en la primera tabla sobre la documentación existente en el centro escolar, y, en segundo lugar, con lo comentado tanto en la entrevista a la dirección como en el grupo de discusión realizado en la comunidad educativa. Recordemos que, dentro del Plan de atención a la diversidad del alumnado, se especifica un apartado sobre el plan de acogida para el alumnado extranjero.

Además, como porcentajes más altos con niveles de acuerdo y bastante de acuerdo, el profesorado indica que desde el centro escolar se informa sobre recursos

socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa (83,3%), que el centro garantiza el cumplimiento de la normativa en el que se fomentan los recursos de atención a la diversidad cultural para una mejora de la calidad y equidad educativa en interculturalidad (83,3%) y, por último, con el máximo porcentaje, 91,6%, que en el centro se defiende la normativa actual establecida con respecto a la atención a la diversidad cultural en los centros escolares. Normativa educativa actual en la que durante el análisis de la entrevista a la dirección exponemos nuestra visión crítica referente a la persistencia del modelo de gestión a la diversidad multicultural compensatorio, ya que considera al alumnado extranjero como alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).

Tabla 57. Formación, centro escolar y diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	Poco	Algo	bastante		
	%	%	%	%		
La formación en atención a la diversidad cultural es necesaria para la mejora de la actividad docente	8,3	8,3	25,0	58,3	3,33	0,98
En el centro se dispone de Plan de Acogida sólo para el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	27,3	18,2	36,4	18,2	2,45	1,12
Desde el centro se le ofrece formación al profesorado sobre cómo gestionar la diversidad cultural en las aulas	8,3	50,0	25,0	16,7	2,50	0,90
Desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación en diversidad cultural	16,7	50,0	33,3	-	2,17	0,71
La formación del profesorado en diversidad cultural es recibida de forma autodidacta	8,3	25,0	33,3	33,3	2,92	0,99
Desde el centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	-	16,7	50,0	33,3	3,17	0,71
El centro garantiza el cumplimiento de la normativa en el que se fomenta los recursos de atención a la diversidad cultural para una mejora de la calidad y equidad educativa en interculturalidad.	-	8,3	8,3	83,3	3,75	0,62
El centro lleva a cabo prácticas sobre diversidad cultural donde participa toda la comunidad educativa.	8,3	-	16,7	75,0	3,58	0,90
En el centro se defiende la normativa actual establecida con respecto a la atención a la diversidad cultural en los centros escolares	8,3	-	33,3	58,3	3,42	0,90

Fuente: elaboración propia.

Relacionado con las familias del centro escolar (véase tabla 58), el profesorado indica que, generalmente, se le informa a todas las familias sobre el proceso educativo de los/as menores, pero, concretamente, con un 66,7% el profesorado indica que a las familias de origen extranjero y/o de minorías étnicas se les informa de manera continuada sobre el proceso de aprendizaje de sus menores, seguido de un 58,3% que señalan que las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas utilizan todos los servicios del centro escolar. Según estos datos obtenidos por el profesorado y en sintonía con los resultados alcanzados por la dirección escolar y la comunidad educativa, podemos considerar el bajo nivel de participación de las familias en la vida escolar.

En contraposición, con un 70%, el profesorado indica no estar de acuerdo con que las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas tengan una actitud de indiferencia sobre la educación de sus menores y que participen menos en acciones socioeducativas que el resto de familias.

Tabla 58. Familia y diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	Poco %	Algo %	bastante %		
Las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas utilizan todos los servicios del centro escolar	8,3	8,3	25,0	58,3	3,33	0,98
A las familias de origen extranjero y/o de minorías étnicas se les informa de manera continuada sobre el proceso de aprendizaje de sus menores	8,3	8,3	16,7	66,7	3,42	0,99
Las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas tienen una actitud de indiferencia sobre la educación de sus menores	30,0	40,0	30,0	-	2,00	0,81
Las familias de alumnado y/o minorías étnicas participan menos en acciones socioeducativas que el resto de familias	30,0	40,0	30,0	-	2,00	0,81
Se informa a todas las familias sobre el proceso educativo de los menores	8,3	-	16,7	75,0	3,58	0,90

Fuente: elaboración propia.

Referente a la administración, el profesorado indica que no está de acuerdo (75%) que se ofrezca a su centro escolar diferentes recursos para atender a la diversidad cultural

en las aulas. Planteamiento que se refleja tanto en la entrevista a la dirección como en la comunidad educativa.

Por el contrario están de acuerdo y bastante de acuerdo, con un 90,9%, que para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la diversidad cultural en todos los centros escolares de infantil y primaria, con un 83,4% que existe compromiso del centro en la realización de acciones para el fomento del respeto a la diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales e inclusivos, con un 81,8% que el centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios inclusivos en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado y, por último, con un 66,7% que el centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la diversidad cultural en las aulas.

Con el mismo porcentaje, el 50% del profesorado, es decir la mitad del profesorado indica equitativamente estar de acuerdo y no estar de acuerdo que, en el centro, el área de orientación sea la encargada de canalizar las estrategias docentes y otros recursos para atender a la diversidad cultural del alumnado. Duda razonable ya que en el centro escolar existen diversos órganos de gestión, organización y coordinación pedagógica, como se recoge en el plan de centro. Estamos hablando de la existencia de equipo de técnico de coordinación pedagógica, de equipo de ciclo y equipo de orientación y apoyo y de equipo de orientación y apoyo a la diversidad. Este último es el encargado de la atención a la diversidad cultural, sin embargo, tal y como se describe en el análisis documental del proyecto educativo, todos los órganos de coordinación pedagógica tienen un nivel alto de coordinación.

Tabla 59. Administración, profesorado y acciones del centro escolar para la atención a la diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	poco	Algo	Bastante		
	%	%	%	%		
La administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para atender a la diversidad cultural en las aulas	41,7	33,3	16,7	8,3	1,92	0,99
En el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar las estrategias docentes y otros recursos para atender a la diversidad cultural del alumnado	16,7	33,3	41,7	8,3	2,42	0,90
El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la diversidad cultural en las aulas	16,7	16,7	50,0	16,7	2,67	0,98

Existe compromiso del centro en la realización de acciones para el fomento del respeto a la diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales e inclusivos.	8,3	8,3	16,7	66,7	3,42	0,99
El centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios inclusivos en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado	9,1	9,1	18,2	63,6	3,36	1,02
Para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la diversidad cultural en todos los centros escolares de infantil y primaria	9,1	-	9,1	81,8	3,64	0,92

Fuente: elaboración propia.

5.1.1.2.- La Perspectiva de Género en el CEIP San José Obrero.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre qué se entiende por perspectiva de género y de qué manera se atiende y se gestiona la perspectiva de género en el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla según lo registrado en su proyecto educativo, la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

5.1.1.2.1.- La perspectiva de género en el proyecto educativo.

Pasamos a analizar el término perspectiva de género en el proyecto educativo de centro. Así, inicialmente, aparece en las líneas generales de actuación pedagógicas para el profesorado, concretamente, en la puesta en práctica de una metodología con carácter activo, motivador y participativo, que parta de los intereses del alumnado, favorezca individual y cooperativo y el trabajo entre iguales y la utilización de enfoques orientados desde una perspectiva de género e integrado en todas las áreas tomando como referencia la vida cotidiana y el entorno inmediato.

Uno de los criterios generales para elaborar las programaciones didácticas de cada una de las áreas de la educación primaria y de la educación especial y las propuestas pedagógicas de la educación infantil que la metodología tendrá un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partirá de los intereses del alumnado, favorecerá el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales y la utilización de enfoques orientados desde una perspectiva de género, e integrará en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato.

Además, señalamos el tratamiento transversal en las áreas de la educación en valores introducción y justificación, establece que las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal: educación para la superación de las desigualdades por razón de género. La sociedad en que vivimos asigna ya desde pequeños a los niños y niñas roles diferentes en función de su sexo. Los profesores y profesoras pueden y deben corregir estas desigualdades utilizando la coeducación como estrategia educativa.

Por último, dentro del contenido curricular como tratamiento transversal se encuentra la integración de la igualdad de género, cuyos objetivos específicos giran en torno al desarrollo en el alumnado la sensibilidad que le posibilite el detectar los factores de diferenciación discriminatoria (el sexismo y situaciones de desigualdad) en su medio más inmediato; a la detección de los prejuicios culturales y estereotipos de género en los materiales didácticos y en el entorno más próximo; a la reflexión y sensibilización de la comunidad educativa acerca del significado y consecuencias de la violencia contra las mujeres y proponer medidas preventivas; al logro de que niñas y niños respondan de manera no violenta a las resoluciones de sus propios conflictos; a la participación de manera equitativa en juegos y deportes; a la investigación del reparto de tareas en el centro y las familias, fomentando la autonomía personal, la corresponsabilidad en el trabajo doméstico y en el cuidado de las personas y la participación de las niñas en puestos de representación y decisión; al análisis y denuncia de la imagen discriminatoria contra la mujer potenciada por los medios de comunicación y la publicidad y, por último, a dar a conocer otros modelos de masculinidad, alejados del estereotipo tradicional, basados en la corresponsabilidad, la igualdad y la solidaridad.

Cabe destacar que uno de los apartados del Plan de Convivencia se recoja un protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito educativo. En este protocolo de actuación se entiende la violencia de género como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre estas por el hecho de serlo. Esta violencia comprende cualquier acto de violencia basada en género que tenga como consecuencia, o que tenga posibilidades de tener como consecuencia, perjuicio o sufrimiento en la salud física, sexual o psicológica de la mujer, incluyendo amenazas de dichos actos, coerción o privaciones arbitrarias de su libertad, tanto si se producen en la vida pública como privada.

Concretamente, se expone que, en relación con el ámbito escolar, el artículo 14 de la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, dispone que las personas que ejerzan la dirección de los centros educativos y los consejos escolares adoptarán los protocolos de actuación y

las medidas necesarias para la detección y atención a los actos de violencia de género dentro del ámbito escolar.

Relacionado con la perspectiva de género, destacamos el Plan de Igualdad que se enmarca dentro del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) del centro escolar y como medida fundamental del centro escolar se le asigna un responsable (Según el artículo 3.2 de la ORDEN de 15 de mayo de 2006, el Director del centro, a propuesta de la Jefatura de Estudios, oído el Claustro de Profesorado, designará a la persona responsable de la coordinación del Plan de Igualdad). Esta medida también está justificada por su marco legal correspondiente, así como también se especifica que es primordial la coordinación entre el equipo directivo y el consejo escolar.

Resulta de interés que este plan de igualdad esté pensado para toda la comunidad educativa con la idea de principal de diseñar acciones que potencien la igualdad género en cuanto a la conflictividad escolar, la educación afectivo-sexual, la autonomía personal... Además, por ley todos los centros escolares deben tener un personal responsable de la coeducación y asignar a un miembro del consejo escolar que ayudará al responsable de coeducación a desarrollar acciones que fomenten una igualdad real y efectiva entre todo el alumnado.

Entre todas las acciones más concretas que si tienen en cuenta en el día a día del centro escolar, recogidas en el Plan de Igualdad, destacamos la visibilización de un lenguaje no sexista a través de los comunicados orales y escritos, así como la realización de un diagnóstico de coeducación a través de resultados académicos, nivel de participación, relaciones interpersonales, conflictividad, etc. También es importante el plan de acción tutorial con perspectiva de género en el que se trabaja el desarrollo personal y social a través de roles, estereotipos, valores, identidad, expectativas, emociones, relaciones interpersonales, no violencia, educación afectivo-sexual, aceptar críticas y elogios y tomar decisiones, entre otros.

Aunque no profundicemos, debemos hacer también referencia a otras actividades complementarias, extraescolares y otros proyectos socioeducativos que se realizan en el centro escolar como son las actividades puntuales como el Día de la Mujer o el Día contra la Violencia de Género. También se realizan exposiciones, murales, concursos, talleres y una semana del libro.

En definitiva, con respecto a la categoría género, analizada en este proyecto educativo institucional, sumándole el Plan de Igualdad ubicado en el ROF, podemos indicar el alto conocimiento sobre la temática, que se refleja en el discurso escrito de

la normativa analizada. Esto supone un alto nivel de comprensión a la hora de llevar a la práctica acciones con perspectiva de género.

5.1.1.2.2.- La perspectiva de género desde el equipo directivo.

Con respecto a esta categoría podemos señalar el bajo nivel de conocimiento cuando se le pregunta sobre de qué manera se percibe las desigualdades de género en el centro y nos contesta que no sabría qué decir. Opina que la perspectiva de género está forzada y que prefiere darle naturalidad a la situación. Con darle naturalidad se refiere

[...] Darle naturalidad significa ser conscientes de que él o la, hombres y mujeres son iguales, y esta historia, pero claro hay que darle naturalidad y no ir más allá de crear programas específicos para eso. Hombre si algo así, pues se corrige, pero la verdad es que la historia en el cole es que somos todos iguales, todos participan igual, los niños y las niñas, y una participación paritaria que es lo que hay. CA2.PG.CTO.BAJO+ CA2.PG.COMP.BAJO

En relación a si la perspectiva de género está presente en el proyecto educativo y en el currículo, nos contesta positivamente. Añade que también se ve reflejada en el día a día. Que es en la realización de las actividades diarias donde se ve la igualdad entre todos y todas los/as menores del centro escolar. Sin embargo, cuando le preguntamos sobre alguna medida en la que se trabaje la perspectiva de género, nos dice que la podemos ver reflejada en la cotidianidad. En cambio, en preguntas sucesivas nos indica que con el centro colaboran y participan muchas entidades y que trabajan la perspectiva de género, como por ejemplo FAKALI.

[...] Por ejemplo FAKALI que es una entidad muy concretas de etnia gitana, pues el otro día vino a darnos una charla de cultura gitana, de la mujer en la cultura mujer gitana. CA2.PG.CTO.BAALTO+ CA2.PG.COMP.ALTO

Referente al nivel de conocimiento que posee el profesorado, para la dirección escolar, el equipo docente tiene un alto nivel de conocimiento sobre la perspectiva de género. Por ello, cree que no existe ninguna inquietud o preocupación por parte del equipo docente a la hora de trabajar esta temática en las aulas. Podemos seguir apreciando la confianza que desde el equipo directivo se le presta al equipo docente, posiblemente por su implicación.

Además, cuenta con un personal específico en la escuela que es el que lleva todo lo relacionado con la convivencia y la coeducación y siempre mantiene informado al profesorado y al alumnado, sobre todo, a los de quinto y sexto curso.

Por otra parte, desde la dirección se considera que las familias tampoco manifiesten ninguna inquietud o preocupación sobre la perspectiva de género, Sin embargo, realiza un matiz a considerar y reflexionar para esta investigación.

[...] Pero las familias que tenemos aquí de un entorno medio favorecido hay que trabajar mucho. Y hablar de ese tema se nos escapa a nosotros. Yo detecto que hay muchos problemas de familias desestructuradas y que hay mucho, yo creo que ahí falla el barrio, en el barrio falta que haya una asociación potente que tire por ahí, que vaya hacia la perspectiva de género en familias, porque yo creo que fuera del barrio las familias tienen una incultura⁸⁵ sobre estos problemas. Yo creo que eso viene de la incultura tan gorda que hay. Y eso falla en el barrio. CA2.PG.CTO.ALTO+
CA2.PG.COMP.ALTO

A tenor de lo expuesto, consideramos importante señalar la forma latente que desde la dirección ha dejado entrever la existencia de problemáticas relacionadas con la violencia de género en las familias del barrio, posiblemente, debido a desigualdades por patrones culturales de género. Esto mismo se puede apreciar en la Escuela Roberto Romero.

Concretamente, aparte de las acciones de FAKALI, nos comenta que también cuenta con otros/as agentes externos e internos de la escuela para trabajar la perspectiva de género, como es el alumnado en prácticas. En definitiva, la idea de funcionamiento de este centro escolar es aprovechar al máximo todos los elementos que rodean a la escuela o que surgen a partir de todas las experiencias socioeducativas que se llevan a cabo en la escuela. Todo ello es debido, como se ha comentado antes, a la flexibilidad que se da desde la dirección escolar y el apoyo incondicional del AMPA, ya que una dirección y una asociación de familiares rígidas y estrictas no posibilitaría el gran abanico de acciones educativas y socioculturales para toda la comunidad que se recogen tanto en el Plan de Centro como en su página web.

[...] O aprovechar una chica que viene de las prácticas de pedagogía, ella es árabe y me dice: oye voy a hablar de la mujer en el mundo árabe, porque ella vive en Tánger, y bueno ella quería hablar desde la perspectiva de la mujer en el mundo árabe. Nosotros aprovechamos todas estas cosas porque vemos que son muy buenas. Y a partir de lo de esta chica vienen madres de Rumanía, bolivianas y vienen muchas mujeres. Nosotros cuando nos dicen de abrir una puerta, nosotros la abrimos mucho más. Porque pensamos bueno y esto como se puede expandir. Y esto es lo que estamos haciendo normalmente. Es nuestro estilo de funcionar. Y luego viene Rosalía que es del AMPA y me dice oye esto lo podemos ampliar

⁸⁵ Hacemos hincapié con el significado de incultura a la falta de cultura por conocimientos mediante lecturas, estudio-formación y/o trabajo. No queriendo ofender a las familias del contexto escolar.

más, y yo le digo venga vamos abrirlo. Y se ve la perspectiva desde muchos más enfoques. CA2.PG.CTO.ALTO+ CA2.PG.COMP.ALTO

Antes de acabar preguntamos si desde la administración existe relación en cuanto a dotación de recursos, facilidades, formación etc. Sin exactitud en su respuesta, nos contesta que realmente la administración solo se dedica a legislar. Y, en este sentido, dentro de la normativa, le da autonomía al centro escolar en la medida de sus posibilidades. De acuerdo a lo mencionado, se mantiene una valoración un tanto negativa de la administración.

Para acabar con esta categoría, como limitaciones o dificultades a la hora de trabajar la perspectiva de género en el centro, nos volvió a incidir en la atención de esta temática fuera de la escuela para que las familias tuvieran más conocimiento sobre ésta.

5.1.1.2.3.- La perspectiva de género desde la comunidad educativa.

Con respecto a la perspectiva de género, también la trabajan en el centro escolar, pero opinan que puede que haya actitudes referentes a desigualdades entre niños y niñas a lo mejor en el recreo con ciertos juegos, pero que donde mejor se ve reflejada la falta de esta perspectiva es fuera del colegio, cuando se conoce las diferentes formas de educación desde la cultura. Esta misma idea coincide con lo expuesto desde la dirección escolar, referente a la existencia de desigualdades por patrones culturales de género. Es decir, se considera necesario trabajar cuestiones de género con las familias del centro escolar dada las diferentes culturas, pero a la vez es más difícil, exponen.

[...] En el recreo no se percibe, a lo mejor casos puntuales. Pero es más lo que está por detrás. Cada cultura tiene una forma de educar a los niños, entonces de eso sí somos conscientes, entonces continuamente estamos dando, yo tengo un alumno que en clase es así, con problemas de comunicación con otros que entonces ya si intervienes tú de manera sutil y le dices no porque aquí, pero eso es una cosa nos cuesta abordar.

CA2.PG.CTO.ALTO + CA2.PG.COMP.ALTO

[...] Ahí sí es cierto que tengo más dificultades no en el centro, sino al trabajar con las familias. Porque son familias a veces muy distintas, entonces ahí sí que a veces nos vemos muy desbordados. CA2.PG.CTO.ALTO +

CA2.PG.COMP.ALTO + CA2.PG.OPI.POSIT

Consideramos interesante este dato, tal y como manifiestan, el trabajo con las familias es una de las mayores dificultades y limitaciones a la hora de trabajar la perspectiva de género por las diferencias en la cultura a la hora de educar en familia a

los/as menores. Es decir, todo lo que ocurre en las familias influye en el ámbito escolar y todo lo que ocurre en la escuela influye, en mayor o menor medida, en el ámbito familiar, tal y como se expone en el comentario textual siguiente.

[...] Hay una parte que a través de los niños llegan a los Padres, es que es fundamental como todo el trabajo del centro irradia más allá que del centro. Entonces por ejemplo para que no te una diferencia en el campo intercultural, en la misma manera que hay un sustrato más o menos machista, también hay un sustrato racista. Qué pasa, que cuando un niño convoca un cumpleaños dice Mamí yo quiero fulano, mengano, setano y la Madre se ve obligada a relacionarse con las Madres del moro, del negro, porque su hijo quiere que vengan a su cumple, entonces eso se está haciendo. En el caso del machismo, un ejemplo, a mí me ha llegado mi niño que había visto en el cole uno audiovisual de porque los niños pueden comprar tal cosa de los regalos y las niñas no. Como en un anuncio te explican que los niños juegan al fútbol y las niñas con las muñecas, y el vino diciendo que eso no era así, que las niñas también podían jugar al fútbol, y él llega con eso a casa y te lo cuenta. Claro la influencia que va teniendo ahí, es de una manera y de otra, pero que el centro irradia, de la misma manera que se nota el sustrato dentro del colegio, el trabajo del colegio va calando hacia fuera en la medida que puede. CA2.PG.CTO.ALTO + CA2.PG.COMP.ALTO + CA2.PG.OPI.POSIT

Profundizamos preguntando de qué manera se puede trabajar e implementar la perspectiva de género en el centro escolar. Manifiestan que por parte del centro escolar se realizan multitud de actividades y proyectos a lo largo del curso, como se ha observado en el plan de centro y en la página web, pero que aún es necesario incidir en el trabajo con las familias. Se debería fortalecer más esta visión intercultural con perspectiva de género en las familias, principalmente por los indicios machistas que tienen, pero asumen que es un trabajo a largo plazo.

[...] Yo creo que van de la mano. En el sentido de que está el plan de igualdad, celebramos el día de la mujer, corregimos siempre que se tenga una connotación machista, hablamos de la igualdad de género al mismo nivel que la interculturalidad. Es un Valor transversal los dos que atraviesan el currículo escolar, y no sólo cada rincón de nuestras clases, si no también cualquier reprimienta en el recreo, estamos siempre alerta de este tipo de actitud. Y es lo que dice Rosa, a lo mejor la familia como no la vemos, no vemos ese cambio. Pero cuando se hace de segunda generación, cuando ellos ya sean Padres pues todo irá avanzando y evolucionando. A corto plazo es muy difícil que se cambien las familias, a largo plazo seguro CA2.PG.CTO.ALTO + CA2.PG.COMP.ALTO + CA2.PG.OPI.POSIT

[...] Yo creo que ahí es donde más trabajo tenemos. CA2.PG.CTO.ALTO + CA2.PG.COMP.ALTO + CA2.PG.OPI.POSIT

[...] Sí porque era además en las distintas culturas se coincide este tema. Porque un tema fuerte. CA2.PG.CTO.ALTO + CA2.PG.COMP.ALTO

[...] Si estuviera Miguel [que es el director del centro escolar que lleva quince años] lo explicaría mejor, con el alumnado del Vacie ha pasado eso, al principio llegaron pues que no tenían norma ni nada y ya lo que se está recibiendo aquí son hijos de hijos y entonces ya funcionan de otra manera, yo creo que eso es, dicho David, poco a poco y un trabajo a largo plazo, que va calando poco a poco la familia, y eso es parte de la convivencia de este centro escolar. CA2.PG.CTO.ALTO + CA2.PG.COMP.ALTO + CA2.PG.OPI.POSIT

[...] Es que ya no es solamente de la cultura sino de cada familia, pero cualquier otro centro que no tenga esta variedad cultural, también existe ese tipo de aspectos. Fíjate es lo que decía David es algo transversal, es algo que se debe trabajar, y aquí también. Pero en vez de hablar de diferentes familias hay un Valor añadido y es hablar de diferentes culturas. CA2.PG.CTO.ALTO + CA2.PG.COMP.ALTO + CA2.PG.OPI.POSIT

5.1.1.2.4.- La perspectiva de género desde el profesorado.

En este apartado tratamos de profundizar en el nivel de conocimiento, comprensión y valoración que tiene el profesorado con respecto a la perspectiva de género en el centro escolar. En este sentido, el profesorado indica, con un 81,9%, que está de acuerdo y bastante de acuerdo que la perspectiva de género se considere como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas, así como que en el currículum escolar se contempla la perspectiva de género, con un 72,8%.

En cambio, indican no estar nada de acuerdo (9,9%) que trabajar la perspectiva de género en el alumnado conlleve para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia.

Tabla 6o. Consideraciones sobre la perspectiva de género en el centro escolar.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada	Poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
La perspectiva de género se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	9,1	9,1	36,4	45,5	3,18	0,98

Trabajar la perspectiva de género en el alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	90,9	9,1	-	-	1,09	0,30
En el currículum escolar se contempla la perspectiva de género	-	27,3	45,5	27,3	3,00	0,77

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, el profesorado indica que está de acuerdo y bastante de acuerdo, con un 90%, que trabaja la perspectiva de género en su actividad docente y que fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con el género.

Según la tabla siguiente, un 81,8% del profesorado indica estar de acuerdo que tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la perspectiva de género y un 80% indica que el profesorado posee conocimiento sobre la perspectiva de género. Sin embargo, con porcentajes más bajos, un 60% del profesorado indica que se coordina de forma interdisciplinar para trabajar la perspectiva de género en las aulas. Esto nos llama la atención, ya que no coincide con lo que se recopila desde la dirección escolar y la comunidad educativa. No obstante, desde esta investigación profundizaremos en líneas futuras de intervención sobre el desempeño interdisciplinar de los equipos docente.

Tabla 61. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre la perspectiva de género.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	poco	Algo	bastante		
	%	%	%	%		
El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la perspectiva de género	9,1	9,1	63,6	18,2	2,91	0,83
El profesorado posee conocimiento sobre la perspectiva de género	-	20,0	70,0	10,0	2,90	0,56
El profesorado trabaja la perspectiva de género en su actividad docente	10,0	-	40,0	50,0	3,30	0,94
El profesorado se coordina de forma interdisciplinar para trabajar la perspectiva de género en las aulas	10,0	30,0	50,0	10,0	2,60	0,84
El profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la perspectiva de género	-	10,0	50,0	40,0	3,30	0,67

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, un 70% del profesorado está de acuerdo y bastante de acuerdo que la filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas relacionadas con la perspectiva de género, sin embargo muestra su desacuerdo en que en las actividades diarias en el aula se vean reflejadas actitudes diferenciales de género entre el alumnado (63,7%), que en absoluto las acciones que se realizan en el centro con relación al género van destinadas sólo a las niñas (100%), que en el centro se desarrollan prácticas (juegos) en función del sexo y que la interacción socioeducativa entre el alumnado se vea diferenciada según el sexo (90,9% respectivamente).

Además, el profesorado indica, con un 90,0%, que no está de acuerdo que el rendimiento académico del alumnado sea distinto según el sexo y con un 60% que exista formación sobre la perspectiva de género. En la misma línea se expone desde la comunidad educativa de este centro escolar, donde participaron también docentes.

Por el contrario, está de acuerdo y bastante de acuerdo, con un 91,7%, que la formación en igualdad de género es necesaria para la mejora de la actividad docente, con un 90,9%, que en el aula se trabajan cuestiones sobre género y, con un 81,8%, que en el aula se trabajan las desigualdades, discriminaciones o violencia de género. En este sentido, podemos consolidar la pertinencia de la perspectiva de género en el ámbito educativo.

Tabla 62. El centro escolar y la perspectiva de género.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada	Poco	Algo	bastante		
	%	%	%	%		
La filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas relacionadas con la perspectiva de género	10,0	20,0	20,0	50,0	3,10	1,10
En las actividades diarias en el aula se ven reflejadas actitudes diferenciales de género entre el alumnado	45,5	18,2	27,3	9,1	2,00	1,09
Las acciones que se realizan en el centro con relación al género van destinadas sólo a las niñas	100	-	-	-	1,00	0,00
En el centro se desarrollan prácticas (juegos) en función del sexo	90,9	9,1	-	-	1,09	0,30
La interacción socioeducativa entre el alumnado se ve diferenciada según el sexo	54,5	36,4	9,1	-	1,55	0,68
El rendimiento académico del alumnado es distinto según el sexo	81,8	9,1	9,1	-	1,27	0,64

En el aula se trabaja las desigualdades, discriminaciones o violencia de género	9,1	9,1	18,2	63,6	3,36	1,02
En el aula se trabajan cuestiones sobre género	9,1	-	27,3	63,6	3,55	0,68
Existe formación sobre la perspectiva de género	30,0	30,0	10,0	30,0	2,40	1,26
La formación en igualdad de género es necesaria para la mejora de la actividad docente	-	8,3	-	91,7	3,83	0,57

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a lo expuesto en la tabla siguiente, relacionado con la formación docente en perspectiva de género, el profesorado indica estar de acuerdo y bastante de acuerdo, un 83,3%, con que la formación del profesorado en género es recibida de forma autodidacta, esto significa que no están de acuerdo o poco de acuerdo que desde el centro escolar se le ofrezca formación al profesorado sobre cómo trabajar la perspectiva de género en las aulas y que desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrezca formación para trabajar la perspectiva de género (75% respectivamente). En suma, un 58,3% del profesorado indica que no están de acuerdo con que la formación del profesorado actual sea suficiente para trabajar acciones con perspectiva de género en el centro. Por ello, profundizaremos sobre esta falta de formación docente en las líneas futuras de investigación, siendo la perspectiva de género necesaria en el ámbito educativo.

Tabla 63. Familia, administración, formación y acciones desde el centro escolar.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	Poco %	Algo %	bastante %		
A las familias del centro se les informa de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela	25,0	41,7	25,0	8,3	2,17	0,93
Se dispone de programas y proyectos con perspectiva de género en el centro	16,7	50,0	25,0	8,3	2,25	0,86
La administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para trabajar cuestiones de género en las aulas	8,3	75,0	16,7	-	2,08	0,51
La formación del profesorado actual es suficiente para trabajar acciones con perspectiva de género en el centro	33,3	25,0	41,7	-	2,08	0,90
Desde el centro escolar se le ofrece formación al profesorado sobre cómo	16,7	58,3	25,0	-	2,08	0,66

trabajar la perspectiva de género en las aulas						
Desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación para trabajar la perspectiva de género	8,3	66,7	25,0	-	2,17	0,57
La formación del profesorado en género es recibida de forma autodidacta	-	16,7	50,0	33,3	3,17	0,71

Fuente: elaboración propia.

Además, señala no estar de acuerdo, un 83,3%, con que la administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para trabajar cuestiones de género en las aulas, ni que se disponga de programas y proyectos con perspectiva de género en el centro (66,7%). Esto corrobora lo expuesto desde la dirección escolar y desde la comunidad educativa.

Por último, el profesorado indica estar nada y poco de acuerdo (66,7%) que a las familias del centro se les informa de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela. Acción que consideramos que se debe realizar para que se tome conciencia de dichas conductas negativas y pesimistas para la convivencia del centro escolar.

A la hora de trabajar la perspectiva de género en el centro escolar, el profesorado indica con un 100% bastante de acuerdo que para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la perspectiva de género en todos los centros escolares de infantil y primaria. Seguidamente, con un 90,9% indican que el centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios de igualdad de género en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado, con un 83,3% indica que desde el centro se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa y con un 81,8% que existe compromiso del centro en la realización de acciones que giren en torno al fomento de valores en igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

Con porcentaje menor, un 54,6% indica que el centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la perspectiva de género en las aulas. Sin embargo, más de la mitad del profesorado (58,3%) indica no estar de acuerdo que, en el centro, el área de orientación sea la encargada de canalizar estrategias docentes y otros recursos para tratar asuntos sobre el género en las aulas.

Tabla 64. El centro escolar en la atención y gestión de la perspectiva de género.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	Poco	Algo	Bastante		
	%	%	%	%		
Desde el centro se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	-	16,7	75,0	8,3	2,92	0,51
En el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar estrategias docentes y otros recursos para tratar asuntos sobre el género en las aulas	25,0	33,3	16,7	25,0	2,42	1,16
El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la perspectiva de género en las aulas	27,3	18,2	9,1	45,5	2,73	1,34
Existe compromiso del centro en la realización de acciones que giren en torno al fomento valores en igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.	9,1	9,1	18,2	63,6	3,36	1,02
El centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios de igualdad de género en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado	9,1	-	27,3	63,6	3,45	0,93
Para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la perspectiva de género en todos los centros escolares de infantil y primaria	-	-	-	100,0	4,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

5.1.1.3.- Acciones interculturales y con perspectiva de género en el CEIP San José Obrero.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre acciones interculturales y con perspectiva de género, es decir, indicamos las actuaciones sobre diversidad cultural y género desarrolladas en el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla según lo registrado desde la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

5.1.1.3.1.- Las acciones interculturales y con perspectiva de género según el equipo directivo.

A la pregunta sobre cómo se percibe la diversidad cultural desde la perspectiva de género en el centro escolar, nos comenta lo siguiente con un alto nivel de conocimiento y comprensión sobre la temática.

[...] El ejemplo que puesto de las mujeres antes es fantástico. Además, enlaza ambas cosas, el conocimiento del otro porque es fundamental, porque si tú conoces al otro se acaba los miedos y se acaba los problemas, se acaba los rechazos y se acaba muchas cosas que hay de todo que se desconoce, y al conocerlo además si es mujer mucho más potente todavía porque vas entrando en un terreno que es muy desconocido para la mujer en un segundo plano. Pero que estados cosas las trabajamos muy frecuentemente en este colegio, muchas actividades que se van haciendo.

CA3.AIG.CTO.ALTO+ CA3.AIG.COMP.ALTO

En este comentario anterior podemos dar cuenta de uno de los motivos principales a la hora de trabajar la diversidad cultural relacionada con el rechazo hacia la población extranjera y/o perteneciente a minoría étnica, como es el miedo a lo desconocido, la desinformación, el no conocimiento del “otro”. Esto sigue generando actitudes negativas y pesimistas para las personas extranjeras y/o de minoría étnica. Asimismo, ocurre lo mismo con el rol que ocupa la mujer, es decir, a mayor desconocimiento más desigualdades socioculturales de género.

En este sentido, por interculturalidad se entiende, según la dirección escolar, como un término que ha pasado a la historia en este centro escolar. A continuación, desarrollamos su idea sobre este concepto

[...] La interculturalidad es un término que hemos pasado a la historia nosotros (risas). Porque empiezas con la multiculturalidad, es decir, que los grupos van llegando y se van colocando en cada espacio. Luego la interculturalidad cuando se relacionan e interaccionan, y cuando ya ésta interculturalidad se hace parte de un cierto contexto, en nuestro caso del contexto escolar del colegio, que, si ya cobra identidad propia, pues esa multiculturalidad pues ya es un crisol que se suma a un colegio que ya es su propia cultura y su propia identidad, es mi forma de entender.

CA3.AIG.CTO.ALTO+ CA3.AIG.COMP.ALTO

En los años noventa, Bartolomé et al (1997, en Rodríguez Vargas, 2012), comienza hablar de otros modelos como los de orientación multicultural, intercultural, holístico y de educación no racista (fomentan la reciprocidad y solidaridad entre diferentes culturas), los modelos antirracistas y radical (denuncian la injusticia derivada de la

asimetría cultural) y los modelos referentes a proyectos educativos globales que defienden una interculturalidad, luchando contra la discriminación. Este último modelo aboga por la simetría cultural desde el respeto a la diferencia cultural, así como potencia el diálogo entre grupos culturales con el fin de abarcar a todo el alumnado, manteniendo como principios interculturales la solidaridad y la reciprocidad entre culturas. En este sentido, cabe destacar algunos principios interculturales en España. De acuerdo con Carbonell (1999; Essomba, 2009, en Rodríguez Vargas, 2012, 6) desde la interculturalidad se promueve tres principios fundamentales: "la igualdad de oportunidades de todas las personas, el respeto a la diversidad y la creación de entornos sociales que permitan el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre personas de orígenes culturales o étnicos diferentes".

En la misma línea y de forma positiva, nos comentó como parte de la dirección que en el centro si se llevan a cabo actuaciones que implementen la interculturalidad con perspectiva de género. Es más, manifestó que se hace en la continuidad⁸⁶, en el día a día.

De la misma forma, cuando le preguntamos sobre el uso de materiales didácticos para la atención y gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género, nos comentó que se suele usar, pero que no es un hecho que se planifique. Nos expone el siguiente ejemplo

[...] Por ejemplo el mismo mapa del mundo que hay en la entrada del cole, nosotros hacemos un proceso de marketing, en el que tenemos que fijar la identidad, entonces, cuando se puso el mapa con las diferentes banderas en los diferentes países del alumnado que iba llegando, parece una tontería, pero eso da identidad, porque todo lo que llegan dicen mira somos de muchos países, y cuando tuve es eso a la gente le gusta, y se refleja que no estamos solos. Es decir, vamos visualizando. Tú pasas por los pasillos del colegio y tú vas viendo carteles, vas viendo notas, vas leyendo mensajes, que a mí me aportan, es decir todo el mundo va poniendo sus cosas no sólo las pongo yo, sino todo el mundo. Y eso es lo que va dando identidad, un sello al cole. Y cuando tú llegas al colegio pues eso lo respiras. CA3.AIG.CTO.ALTO+ CA3.AIG.COMP.ALTO+ CA3.AIG.OPI.POSIT

⁸⁶ [...] La Red de Escuelas Interculturales de España, creada en 2010, con la finalidad de establecer sinergias entre todas las personas y grupos que trabajan la educación intercultural como base de una educación equitativa, centra sus principios interculturales en darle importancia a la ciudadanía por encima de otras circunstancias y aportaciones socioculturales, darle sentido al avance de la globalidad y a la transversalidad de la educación intercultural, a la interrelación entre todas las actuaciones y a los actores de la comunidad educativa (López y Tuts, 2012).

Finalmente, le preguntamos sobre si considera necesaria la incorporación de un agente socioeducativo específico para trabajar estos temas. Ante esto nos declaró que disponen de un educador social, pero no a tiempo completo. Manifestó que si el educador social estuviera a tiempo completo en el centro podría realizar más funciones, entre las que destaca la carencia sobre la familia descrita en preguntas anteriores.

[...] Si ese educador social tuviera mucho más tiempo con nosotros, que le diera más funciones, pues obviamente, pues esta carencia que yo veo de la familia y la poca formación y demás puede es mejoraría. Hemos intentado hacer grupos de Padres y Madres en la escuela, y hacer una escuela de Padres pero no funciona, porque los Padres no tienen continuidad, y no tienen continuidad porque no hay afuera, fuera del horario del centro escolar, una asociación potente que le de utilidad y salida eso y que eso es muy necesario.

Concretamente a nivel andaluz, destacamos los Equipos de Orientación Educativa (EOE) caracterizados por su especialización e interdisciplinariedad en sus acciones, su función de apoyo pedagógico y su dinamización e innovación educativa (Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa). Dichos equipos se componen de profesionales del ámbito de la psicología, pedagogía, trabajo social, etc. No será hasta el 2010 cuando desde la Dirección General de Participación e Innovación Educativa se regule la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo (Instrucciones de 17 de septiembre de 2010). Pues, especialmente, los educadores/as sociales en su formación adquieren competencias interculturales para trabajar en contextos multiculturales como son las escuelas y su comunidad, ya que son agentes que intervienen en el ámbito social y educativo (Terrón-Caro y Cárdenas-Rodríguez, 2012).

5.1.1.3.2.- Las acciones interculturales y con perspectiva de género según la comunidad educativa.

Al pensar que en el centro se trabaja desde la intercultural y con la perspectiva de género, seguimos preguntando sobre qué medidas o acciones realizadas en el centro escolar las consideran más significativas. Declaran que se desarrollan muchas a lo largo del curso, ya no solo propias del centro, sino del barrio como por ejemplo el Pregón de la Semana Santa del barrio se celebró en el salón de actos del colegio. También se ha organizado en las pasadas navidades un coro de villancicos de familiares, en el que era muy interesante y curioso a la vez ver familias árabes, nepalíes. Asimismo, manifiestan acciones fundamentales y continuas a la hora de

trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género en el centro escolar, tal y como se expone a continuación.

[...] Yo creo que la más significativa es ser un centro abierto, pero abiertos los fines de semanas y todo, y tenemos muchos proyectos donde participa las familias y la comunidad educativa en General. Pero estamos obligados todos los días con algo. Además, tú coges nuestro plan de centro y hay muchos proyectos y además muchos de ellos con la participación de la familia y la comunidad educativa. Es una manera de que toda la comunidad educativa conviva. Es que se hace tantas cosas. CA₃.AIG.CTO.ALTO+ CA₃.AIG.COMP.ALTO + CA₃.AIG.OPI.POSIT

[...] Ante hablamos de la flexibilidad, pero es que también es la apertura, el que el centro no es impermeable si no se abre hacia fuera y hacia dentro. Pero cualquier proyecto que se espera que se quiere ayudar y aportar... Muchas asociaciones participan con nosotros, CODENAF, SEVILLA ACOGE... Tu aquí viene al colegio cualquier día y tú No ves sólo al profesorado trabajando, siempre hay gente de afuera trabajando... CA₃.AIG.CTO.ALTO+ CA₃.AIG.COMP.ALTO + CA₃.AIG.OPI.POSIT

[...] Yo creo que ahí está el punto cuando tú entras en el centro, tú ves puntos de encuentros, donde le damos visibilidad a las otras culturas y se enriquecen. Por ejemplo, este acto que te cuenta Ana que es un acto puro de la cristiandad.... Entonces, todo lo que hace el centro abarca no sólo la barriada si no todas las instituciones y le da visibilidad a las culturas del centro. CA₃.AIG.CTO.ALTO+ CA₃.AIG.COMP.ALTO + CA₃.AIG.OPI.POSIT

[...] Por ejemplo, con el tema de Padres, en la asociación AMPA, por ejemplo, en la cultura sudamericana muchas Madres están trabajando, y a veces los traen los Padres. En todo se te encuentras hay con los papeles por la situación como que rompe el esquema tradicional, pero porque también se ha dado esa circunstancia que la Madre está trabajando, si no aparecía la Madre. CA₃.AIG.CTO.ALTO+ CA₃.AIG.COMP.ALTO + CA₃.AIG.OPI.POSIT

[...] No es algo puntual, yo por ejemplo en el día de la mujer trabajadora puede le puse al niño una encuesta de en qué trabajaba su Madre en que trabajaba su abuela en que trabajaba su tía, en todo se hemos ido viendo la evolución de la mujer. Entonces se nos plantea un día y yo aprovechando el recurso tiro por aquí, entonces, así como yo lo hago. CA₃.AIG.CTO.ALTO+ CA₃.AIG.COMP.ALTO + CA₃.AIG.OPI.POSIT

Con respecto a la formación del profesorado, declara que no poseen formación específica para trabajar estos temas en la escuela, o por lo menos se desconoce. Además, indican que

[...] Desde la administración no sea a mandado un programa o un proyecto específico para la formación del profesorado en estos temas. Es cierto que el profesorado que entra en este centro y en su vida porque le interesa poesía CEIP curso sobre esta temática, y la verdad que se tiene un currículo más amplio que otros profesores. También el hecho de trabajar aquí hace que éste es en esa pomada. Por ejemplo, estuvimos en un curso que dio FAKALI en el que no enseñó más sobre la cultura gitana, en fin, hacemos formación relacionada con nuestro día a día pero que no hay un plan específico. CA3.AIG.CTO.ALTO+ CA3.AIG.COMP.ALTO + CA3.AIG.OPI.POSIT

A continuación, le preguntamos que si se considera necesario la incorporación de materiales u otros recursos didácticas sobre a la interculturalidad con perspectiva de género. Esta pregunta opinó positivamente, sin embargo, manifestaron que

[...] El profesorado hace una labor de creación de un material propio y que se concrete en la realidad del centro tremendo, desde infantil hasta sexto pasando por todas las especialidades, ¿por qué? Porque no hay libro estándar que visibilice la realidad de este colegio. En el curso que hablamos, se un niño abre un libro no veo un niño gitano en el libro. Entonces aquí en el tema de los libros y materiales propios se elabora un monto. Y todo el que ve nada fuera de otras organizaciones pues claro que es bienvenido. CA3.AIG.CTO.ALTO+ CA3.AIG.COMP.ALTO + CA3.AIG.OPI.POSIT

Por último, a la pregunta sobre si en las etapas de infantil y primaria se considera importante trabajar la interculturalidad con perspectiva de género, nos contestan que sí, que es así como lo hacen, trabajando en el día a día. Por otra parte, declaran que el centro escolar al tener esta característica propia de la diversidad cultural, no se le tiene que explicar al alumnado nada sobre ello, ya que para ellos/as la mezcla, la diversidad cultural es algo normal. Es la línea de trabajo de este centro escolar.

[...] Aquí lo que pasa, yo creo, por ejemplo, que a mi hijo no le tienes que explicar que el mundo es de colores o que hay diversidad porque para ellos es normal la mezcla, es que ellos ya lo ven como incorporado, no es que tú le diga a mirar ayer un niño de otro país. CA3.AIG.CTO.ALTO+ CA3.AIG.COMP.ALTO + CA3.AIG.OPI.POSIT

[...] Por ejemplo llega a una niña china que no sabe nada hablar español, tú ves en el recreo a una niña que viene de Etiopía enseñándole español a la china, porque se hicieron amigas y entonces ya no tienes que hacer más.

La atención ya está hecha. Es que son solos ellos. CA₃.AIG.CTO.ALTO+
CA₃.AIG.COMP.ALTO + CA₃.AIG.OPI.POSIT

[...] Es que la niña de Etiopía, empezó hablando español con acento sudamericano, y decía ahorita vengo (risas). Una de Etiopía nacida en Sevilla con acento sudamericano, es el futuro que se da aquí.
CA₃.AIG.CTO.ALTO+ CA₃.AIG.COMP.ALTO + CA₃.AIG.OPI.POSIT

5.1.1.3.3.- Las acciones interculturales y con perspectiva de género según el profesorado.

Con respecto a la interculturalidad con perspectiva de género, el profesorado indica con un 83,3% que está bastante de acuerdo en que se puede trabajar en el centro escolar, así como que la filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas interculturales con perspectiva de género; seguido de un 81,8% que indican que la educación intercultural con perspectiva de género debe considerarse como una materia transversal en el currículum de contenidos.

Tabla 65. Interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.

ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
En el centro se puede trabajar la interculturalidad con perspectiva de género	-	8,3	8,3	83,3	3,75	0,62
La filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas interculturales con perspectiva de género	8,3	8,3	25,0	58,3	3,33	0,98
Con la ley educativa actual se favorece medidas interculturales con perspectiva de género en las aulas	-	45,5	36,4	18,2	2,73	0,78
Existe formación para el profesorado sobre acciones interculturales con perspectiva de género	18,2	63,6	18,2	-	2,00	0,63
La educación intercultural con perspectiva de género debe considerarse como una materia transversal en el currículum de contenidos	-	9,1	9,1	81,8	3,73	0,64

Fuente: elaboración propia.

Y, un 54,6% señala de acuerdo, es decir, que con la ley educativa actual se favorece medidas interculturales con perspectiva de género en las aulas, por el contrario, no están de acuerdo al indicar que existe formación para el profesorado sobre acciones interculturales con perspectiva de género (con un 81,8%).

De acuerdo a la tabla siguiente, un 100% del profesorado indica estar de acuerdo y bastante de acuerdo en que el profesorado centra su actuación desde las características propias del alumnado y su familia y del contexto sociocultural del centro escolar. Seguidamente señala con un 90,9% que en el centro existen acciones interculturales con perspectiva de género.

Tabla 66. Acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar.

ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	poco	Algo	bastante		
	%	%	%	%		
En el centro existe acciones interculturales con perspectiva de género	-	9,1	63,6	27,3	3,18	0,60
Las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a las niñas extranjeras y/o de minorías étnicas	63,6	18,2	9,1	9,1	1,64	1,02
En el centro se tiene conocimiento sobre acciones interculturales con perspectiva de género que se realicen en otras instituciones socioeducativas	20,0	50,0	20,0	10,0	2,20	0,91
Se desarrollan actividades de formación al profesorado para la comprensión y conocimiento del contexto en diversidad cultural y desde la perspectiva de género	27,3	27,3	45,5	-	2,18	0,87
El profesorado centra su actuación desde las características propias del alumnado y su familia.	-	-	36,4	63,6	3,64	0,50
El profesorado centra su actuación desde las características propias del contexto sociocultural del centro escolar	-	-	27,3	72,7	3,73	0,46
Todas las familias, generalmente, se implican en acciones socioeducativas del centro	9,1	63,6	27,3	-	2,18	0,60

Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, el profesorado manifiesta no estar nada de acuerdo y poco de acuerdo en que las acciones interculturales y con perspectiva de género vayan

destinadas a las niñas extranjeras y/o de minorías étnicas (81,8%). Tampoco están de acuerdo con que todas las familias, generalmente, se implican en acciones socioeducativas del centro (72,7%), en que en el centro se tiene conocimiento sobre acciones interculturales y con perspectiva de género que se realicen en otras instituciones socioeducativas y, con un 54,6%, que en el centro se desarrollan actividades de formación al profesorado para la comprensión y conocimiento del contexto en diversidad cultural y desde la perspectiva de género.

Tabla 67. Profesorado, formación y acciones en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género.

ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	poco	Algo	bastante		
	%	%	%	%		
Para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios culturales	-	-	27,3	72,7	3,73	0,46
Para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios de género	-	-	27,3	72,7	3,73	0,46
Para el profesorado es pertinente realizar prácticas interculturales con perspectiva de género en las aulas	-	40,0	20,0	40,0	3,00	0,94
En el centro se dan a conocer al profesorado materiales didácticos sobre interculturalidad en las aulas publicados por la administración pública	-	36,4	63,6	-	2,64	0,50
El profesorado conoce materiales didácticos sobre género en las aulas	9,1	9,1	81,8	-	2,73	0,64
La formación del profesorado en género recibida es útil para gestionar las desigualdades socioculturales en el aula	9,1	9,1	63,6	18,2	2,91	0,83
El profesorado del centro utiliza en sus clases (materiales, contenidos, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	-	36,4	45,5	18,2	2,82	0,75
El profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado	-	-	18,2	81,8	3,82	0,40
Sobre las medidas de educación intercultural con perspectiva de género, se considera mejor trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria	72,7	27,3	-	-	1,27	0,46

Las acciones desarrolladas en el centro incorporan la interculturalidad desde la perspectiva de género.	36,4	9,1	18,2	36,4	2,55	1,36
Las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a toda la comunidad educativa	9,1	9,1	9,1	72,7	3,45	1,03

Fuente: elaboración propia.

Con un 100% vuelve a indicar el profesorado que está de acuerdo y bastante de acuerdo que, para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios culturales y de género, así como que el profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado.

Por otra parte, está algo de acuerdo al indicar que el profesorado conoce materiales didácticos sobre género en las aulas (81,8%) y que en el centro se dan a conocer al profesorado materiales didácticos sobre interculturalidad en las aulas publicadas por la administración pública (63,6%). Además, están de acuerdo y bastante de acuerdo cuando señalan que las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a toda la comunidad educativa y que la formación del profesorado en género recibida es útil para gestionar las desigualdades socioculturales en el aula (81,8%, respectivamente).

Continuando con un nivel alto de acuerdo y bastante de acuerdo, el profesorado indica que utiliza en sus clases (materiales, contenidos, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos interculturales con perspectiva de género (63,7%) y un 60 % señala que para el profesorado es pertinente realizar prácticas interculturales con perspectiva de género en las aulas.

Por el contrario, no están de acuerdo con un 100% que, sobre las medidas de educación intercultural con perspectiva de género, se considere mejor trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria.

5.1.1.4.- Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el CEIP San José Obrero.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre las propuestas de mejora a realizar para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla según lo registrado desde la perspectiva del

equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

5.1.1.4.1.- Propuestas de mejora según el equipo directivo.

En este último bloque de preguntas sobre propuestas de mejora continua con la idea de seguir trabajando estas temáticas en el día a día, dándole continuidad en la práctica docente.

Con respecto a mejorar la formación sobre interculturalidad con perspectiva de género en el ámbito escolar, manifiesta como idea que se cuenten con los centros en los que se trabaja desde estos enfoques. Tiene una valoración y opinión positiva en el sentido que se debe contar con la experiencia de otros centros escolares con más trayectoria en estos temas. Esto sería una muy adecuada y viable propuesta de mejora como línea futura de intervención socioeducativa.

[...] Llamando a las puertas de los centros que lo hacen. Decirles a otros centros las experiencias que hay en otros centros, y valorando, y poniéndolo en valor. Eso no se hace desde la administración.

CA4.PM.OPI.FAVOR+ CA4.PM.VALOR.POSIT

Sobre las expectativas que tiene a la hora de trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en su centro, nos indica que son fantásticas. En el comentario siguiente se muestra una parte de su planteamiento

[...] Si yo no tuviera estas expectativas, y el colegio no funcionaría, Yo no estaría aquí. Cuando a mí me proponen un claustro, un AMPA, un consejo escolar, Miguel quédate, yo me quedo porque sé que eso que me están pidiendo, voy a tirar fuerte en el cole para conseguir que siga funcionando. Si no me lo dijeran yo seguramente no me quedaría. Y eso también hace que yo siga con mi dinámica, muy autócrata y muy así con mis cosas, pero yo sigo así porque creo que le da rendimiento al cole. Yo sé que todo esto que se hacen son granos de arena que daba a conocer el cole, y ese dará a conocer el cole es poner en Valor al colegio y eso es muy importante. Cuando nos dan el premio al claustro, la gente dijo bueno pues vamos bien. Eso son pequeños hitos que hace que el colegio vaya creciendo y se vaya fortaleciendo. CA4.PM.OPI.FAVOR+ CA4.PM.VALOR.POSIT

Por último, expresa que para la dirección es muy complicado pensar cómo mejorar la participación de la comunidad educativa, pero que una de las limitaciones a mejorar sería la estabilidad del equipo docente, y así lo expone en el siguiente comentario

[...] Se hubiera estabilidad las tutorías serían también más estables, y habría más relación con las familias. Y eso es una carencia que hecho yo de

menos. Si tienen profesor en primero y luego en segundo tienen otro pues las circunstancias cambian. Si el mismo profesor estuviera en primero, segundo, tercero, unos cuantos años con sus hijos pues tuviera mucho más potente en la unión con la familia. Eso es importante. Y bueno otra cosa importante es cambiar el currículo, el currículo quieras o no tiene que contener unos contenidos, si nos facilitara un currículo más flexible, más dinámico, diferente al que hay, porque nosotros estamos trabajando al filo el de la ley. Nosotros hay muchas veces que estamos diciendo bueno mientras no venga la inspección seguimos funcionando por aquí, pero que esas dos cosas es tu vieran en cuenta en la calidad de los centros sería lo más justo. CA4.PM.OPI.FAVOR+ CA4.PM.VALOR.POSIT

5.1.1.4.2. - *Propuestas de mejora según la comunidad educativa.*

Una de las propuestas de mejora que manifiestan a la hora de trabajar la diversidad cultural y el género en la escuela, es el trabajo con la familia. Es decir, que los padres y madres sean más partícipes en la vida día del centro escolar, porque así verían cómo se relacionan sus hijos e hijas. Sin embargo, tienen en cuenta lo siguiente, que

[...] También estamos hablando que son familias que están en una situación bastante complicada, económicamente y tal, entonces, hay familias que sepan a trabajar a las siete de la mañana y apenas ven a los niños, y esas son situaciones con las que trabajamos, porque claro tú quieres hacer una labor con las familias... Pero que son familias que pueden colaborar muy poco por su situación y circunstancia, y aunque tú quieras ellos no pueden, por su trabajo, o porque El padre o la madre están en su país, o están con la abuela, entonces son circunstancias con las que todos los días nos encontramos y vemos. CA4.PM.OPI.FAVOR+CA4.PM.VALOR.POSIT

Por otra parte, en este apartado, también nombran las dificultades que tienen a la hora de trabajar más hacia fuera de la escuela, hacia las familias, entre otras son la burocracia y el déficit económico. También profundizan, en el siguiente comentario, en tres hándicaps a considerar importantes como propuestas de mejora

[...] Vamos a ver para implementar lo que ha dicho, ya se ha ido comentando, uno no tenemos un plan de formación específico, y estaría muy bien, en nuestras horas de trabajo o fuera, que sea de voluntario, que obviamente no tenga que perder tu tiempo libre, que hubiera un proyecto específico para este tipo de centros. Dos, es todo lo puede decir el muy bien porque cortina los horarios y demás, cuando hay un déficit de profesores los apoyos, los proyectos, todo eso se frena por el volumen del grupo clase, entonces primero reducir el grupo clase y aumentar el número

de profesores. (3) El currículo, el currículo es súper estricto y está llena de contenido, y este colegio nuestra realidad, a lo mejor no todos los colegios, pero el nuestros y necesita un currículo mucho más flexible, un currículo más abierto y que te permita trabajar de otra manera. Cuando trabajamos con el tema de asociaciones externas, muchas veces ellas traen ideas muy buenas, pero nos piden recursos que nosotros no tenemos. Por ejemplo, en el plan de intervención con los padres, pues tener un plan que ayudemos a esos Padres, que está muy limitados económicamente y que puedan venir al centro a formarse... Subvenciones significa dinero y tiempo. CA₄.PM.OPI.FAVOR+CA₄.PM.VALOR.POSIT

En este sentido, cuando se les pregunta sobre la importancia y necesidad de incorporar agentes socioeducativos externos al centro, declaran que sí.

[...] Es fundamental, de hecho aquí en el centro con nosotros trabajaba un educador social, que hacer una labor muy importante con nosotros y luego lo que hemos estado comentando antes, todas las asociaciones que están en el barrio y que trabajen con nosotros en un punto muy importante en multitud de aspectos: refuerzo con los niños por la tarde, programas de lenguaje... CA₄.PM.OPI.FAVOR+CA₄.PM.VALOR.POSIT

[...] Aparte de eso las iniciativas, cuando viene CODENAF y dice vamos a hacer esto, hay un montón de asociaciones que intervienen en el cole y nos ofrecen cosas que nos interesa mucho, y siempre están participando, porque es raro la vez que le decimos que no. Entonces yo creo que ésa es la cosa, es el sello del cole desde hace ya muchos años, y yo creo que a funcionó bien, en educación es una perspectiva a largo plazo, hecho de tener la continuidad durante tantos años en la dirección y tener e impresa esa idea de ir abriendo puertas a todo el que llega, da buenos resultados y el colegio ha funcionado y está funcionando.

CA₄.PM.OPI.FAVOR+CA₄.PM.VALOR.POSIT

Para finalizar se le pregunta a la comunidad educativa sobre qué posibilidades existe a la hora de implantar estas intervenciones socioeducativas hacia la interculturalidad con perspectiva de género. Consideramos que la valoración es positiva, pero que en muchas ocasiones declaran que se trabaja improvisando las actuaciones.

[...] Cuando ingresa un alumnado tú no te vas a ver el plan de acogida, sino que actúas de madera improvisando. Aparte tenemos alumnos que se encargan, pero que no tenemos que hacerlo, que ellos mismos se encargan, que ellos solos, que no hay que nombrar a nadie, que sale sólo, es espontánea. CA₄.PM.OPI.FAVOR+CA₄.PM.VALOR.POSIT

En relación a esto último, es importante destacar la labor del alumnado del centro a la hora de sumergir al alumnado de nuevo ingreso, de acompañarlo, de atenderlo... para que se sienta lo antes posible parte del centro. Como también se expone en la entrevista realizada a la dirección escolar.

[...] Es que es lo que te habíamos comentado antes. Que no hay fórmula, que es que no me lo planteo, que el que llega, pues vale, tenemos un alumno nuevo, es que yo ya no digo ni qué tienes que jugar con él en el recreo, es que sale de los propios niños la acogida. Yo creo que la acogida es más de niños que de maestros. CA4.PM.OPI.FAVOR+CA4.PM.VALOR.POSIT

Consideran que los planes o proyecto específicos en otros contextos, en otros centros escolares, en donde se está recién incorporando alumnado extranjero, pues creen que sí les serviría, pero que este centro escolar lleva muchos años trabajando día a día en la propia realidad multicultural. Es decir, valoran positivamente que esté por escrito todas las indicaciones necesarias a la hora de atender a la diversidad cultural y al género en la escuela, pero que, en este centro, concretamente, no hace falta. En este sentido, lo naturalizan.

[...] Ese es el verdadero plan, porque si hablamos antes que el curriculum frena, la burocracia freno muchísimo. Nosotros aquí cada vez que venga un alumno tenemos que ir al plan, se va tarde, y es la actitud del profesorado, del equipo directivo, de las familias, de las instituciones lo que hace que todo, e incluso la actitud del propio alumno en el recreo, eso es lo que hace el plan, nuestro plan, que se adapte a las circunstancias que son muy cambiantes y después la pregunta que sí es necesario un plan de intervención socioeducativa y yo le quitaría todo lo que está de puede porque es necesario un plan en una comunidad de vecinos,... Por ejemplo, que hace falta en la última intervención socioeducativa que tuvimos aquí en el centro, pues hace falta un educador social, y aquí hay educadores sociales, pero no el tiempo que deberían estar. Yo creo que en todos los centros educativos debería de haber, sea la preguntaba por ahí, un educador social, pero como la figura del educador social está tampoco reconocida, que es imprescindible las intervenciones socioeducativa en los centros, más aún si es un centro con las características como el nuestro, pero la administración no nos mandan educadores sociales, y los educadores sociales que vienen, vienen bien porque el equipo directivo y el profesorado está dispuesto a que venga instituciones, pero lo deberíamos tener en serio igual que tenemos un maestro de educación física, un maestro de inglés. CA4.PM.OPI.FAVOR+CA4.PM.VALOR.POSIT

5.1.1.4.3.- Propuestas de mejora según el profesorado.

A continuación, presentamos los porcentajes de aquellas acciones con las que el profesorado identifica que se realiza en su centro escolar. De esta manera, iremos hacia las propuestas de mejora que el profesorado señala.

En este sentido presentamos las acciones que menos harían falta en este centro. El profesorado indica, de mayor a menor porcentaje de acuerdo, con un 100% de las respuestas, que el centro promueve acciones flexibles que faciliten la participación de todas las familias en el centro, que el centro garantiza relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje, que el profesorado asume como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas, que se considera importante que la comunidad educativa participe en el fomento de una educación intercultural con perspectiva de género a través de experiencias y actividades socioeducativas y que la incorporación de agentes socioeducativos externos en los centros escolares que trabajen en medidas interculturales con perspectiva de género es necesaria en todos los centros escolares.

A continuación, el profesorado señala como primeras propuestas de mejora, con un 91,7%, que desde el centro se fomente la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen con materiales interculturales, que existe participación de entidades socioeducativas que trabajen el género en centros escolares y que desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios.

También están de acuerdo y bastante de acuerdo al indicar que se puede mejorar, con un 83,3%, que en el centro escolar se desarrollen actividades para potenciar la comunicación, el intercambio de experiencias, las inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa; con un 81,8% que se desarrollen proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural desde la perspectiva de género y con un 72,8% que desde el profesorado se considere realizar mejoras en políticas educativas para trabajar acciones interculturales con perspectiva de género en las aulas.

Por el contrario, no están de acuerdo, con un 72,7%, que exista formación de prácticas interculturales con perspectiva de género como modelo de educación inclusiva en el centro escolar. En este caso, esta última acción debería ser la primera en llevar a cabo, tras una priorización de necesidades de mejora expuesta por el profesorado. Esto

supone que de nuevo tengamos en cuenta la formación docente centrada en la interculturalidad con perspectiva de género en el ámbito educativo para poder mejorar la calidad de enseñanza.

Tabla 68. Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.

PROPUESTAS DE MEJORA	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	Poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
El centro promueve acciones flexibles que faciliten la participación de todas las familias en el centro	-	-	27,3	72,7	3,73	0,46
Existe formación de prácticas interculturales con perspectiva de género como modelo de educación inclusiva	18,2	54,5	18,2	9,1	2,18	0,87
Se desarrollan actividades para potenciar la comunicación, intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa	8,3	8,3	25,0	58,3	3,33	0,98
Desde el centro se fomenta la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen con materiales interculturales	-	8,3	25,0	66,7	3,58	0,66
Existe participación de entidades socioeducativas que trabajen el género en centros escolares	-	8,3	50,0	41,7	3,33	0,65
El centro garantiza relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje.	-	-	9,1	90,9	3,91	0,30
Se desarrollan proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural desde la perspectiva de género	-	18,2	54,5	27,3	3,09	0,70
El profesorado asume como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas.	-	-	16,7	83,3	3,83	0,38
Desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios	-	8,3	16,7	75,0	3,67	0,65
Desde el profesorado se considera realizar mejoras en políticas educativas para trabajar acciones interculturales con perspectiva de género en las aulas	9,1	18,2	45,5	27,3	2,91	0,94

Se considera importante que la comunidad educativa participe en el fomento de una educación intercultural con perspectiva de género a través de experiencias y actividades socioeducativas	-	-	36,4	63,6	3,64	0,50
La incorporación de agentes socioeducativos externos en los centros escolares que trabajen en medidas interculturales con perspectiva de género es necesaria en todos los centros escolares	-	-	36,4	63,6	3,64	0,50

Fuente: elaboración propia.

En este punto del cuestionario, le propusimos al profesorado que nos señalara aquellas tareas que considerase realizar en su centro escolar para mejorar la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género. En relación a las tareas, apuntamos que las concretamos en tres niveles: por un lado, tareas relacionadas a nivel interno organizacional del centro escolar, por otra parte, tareas relacionadas a nivel general con el centro escolar, y por último, tareas relacionadas con el profesorado.

Tabla 69. Tareas a nivel interno organizacional.

TAREAS	Sí %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
Conocimiento del contexto-entorno del centro escolar	83,3	-	16,7	1,33	0,77
Conocimiento de las características del alumnado por ciclos de enseñanzas	83,3	-	16,7	1,33	0,77
Conocimiento de la realidad sociofamiliar del alumnado	83,3	-	16,7	1,33	0,77
Innovación anual del Plan Educativo de Centro	75,0	8,3	16,7	1,42	0,79
Coordinación del equipo directivo para gestionar la diversidad cultural	75,0	-	25,0	1,50	0,90
Coordinación del equipo directivo para trabajar cuestiones de género	75,0	-	25,0	1,50	0,90
Coordinación del profesorado para atender a la diversidad cultural	83,3	-	16,7	1,33	0,77
Coordinación del profesorado para trabajar el género en las aulas	91,7	-	8,3	1,17	0,57
Coordinación interdisciplinar y de forma intercultural con perspectiva de género	83,3	-	16,7	1,33	0,77
Participación en el diseño de nuevos proyectos educativos interculturales y de género	83,3	-	16,7	1,33	0,77
Ejecución de nuevos proyectos educativos interculturales y de género	83,3	-	16,7	1,33	0,77

Evaluación de proyectos educativos implantados en el centro	83,3	-	16,7	1,33	0,77
OTRAS. Indique cuáles:	-	-	100	3,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, del siguiente listado de tareas propuestas a nivel organizacional, el profesorado indicó que se podría mejorar en el centro escolar, con un 91,7% la coordinación del profesorado para trabajar el género en las aulas, con un 83,3% el conocimiento del contexto-entorno del centro escolar, el conocimiento de las características del alumnado por ciclos de enseñanzas, el conocimiento de la realidad sociofamiliar del alumnado, la coordinación del profesorado para atender a la diversidad cultural, la coordinación interdisciplinar y de forma intercultural con perspectiva de género, la participación en el diseño de nuevos proyectos educativos interculturales y de género, la ejecución de nuevos proyectos educativos interculturales y de género y la evaluación de proyectos educativos implantados en el centro. Seguidamente señaló, con un 75%, que se podría mejorar la innovación anual del Plan Educativo de Centro y la coordinación del equipo directivo para gestionar la diversidad cultural.

Con respecto a mejorar tareas a nivel del centro escolar, en general, el profesorado señala que sí se podría mejorar, en primer lugar, con un 91,7%, la organización de actividades de participación comunitaria, con un 83,3% las actividades de formación socioeducativas, culturales y de género, las campañas de información y sensibilización intercultural, la información, asesoramiento y apoyo a las familias extranjeras y/o de minorías étnicas, la creación de nuevos recursos didácticos interculturales con perspectiva de género y la organización de actividades en interculturales con perspectiva de género. Y, por último, con un 75%, las actividades de ocio y tiempo libre para la Comunidad Educativa.

Tabla 70. Tareas a nivel de centro.

TAREAS	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
Actividades de formación socioeducativas, culturales y de género	83,3	-	16,7	1,33	0,77
Actividades de ocio y tiempo libre para la Comunidad Educativa	75,0	8,3	16,7	1,42	0,79
Campañas de información y sensibilización intercultural	83,3	-	16,7	1,33	0,77
Información, asesoramiento y apoyo a las familias extranjeras y/o de	83,3	-	16,7	1,33	0,77

minorías étnicas					
Creación de nuevos recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	83,3	-	16,7	1,33	0,77
Organización de actividades de participación comunitaria	91,7	-	8,3	1,17	0,57
Organización de actividades en interculturales con perspectiva de género	83,3	-	16,7	1,33	0,77
OTRAS. Indique cuáles:	-	-	100	3,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

En relación a tareas específicas del profesorado, éste indica que se podría mejorar, con un 91,7%, el trabajo en colaboración con agentes socioeducativos externos, con un 83,3% el fomento de las relaciones con las familias y la formación de prácticas interculturales con perspectiva de género. Con un 75%, el trabajo en equipo interdisciplinar. Y, por último, con un 58,3%, la impartición y extensión de las actividades docentes realizadas.

Tabla 71. Tareas a nivel del profesorado.

TAREAS	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
Fomento de las relaciones con las familias	83,3	-	16,7	1,33	0,77
Impartición y extensión de las actividades docentes realizadas	58,3	16,7	25,0	1,67	0,88
Trabajo en equipo interdisciplinar	75,0	8,3	16,7	1,42	0,79
Trabajo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos	91,7	-	8,3	1,17	0,57
Formación de prácticas interculturales con perspectiva de género	83,3	-	16,7	1,33	0,77
OTRAS. Indique cuáles:	-	-	100	3,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar con el cuestionario, se le preguntó al profesorado que señalara aquellos enunciados con los que se sentía identificados. En este sentido, indicaron con un 100% que la diversidad cultural no se tiene que considerar en la educación, por el contrario, un 100% indicó que sí es un elemento a considerar en la educación.

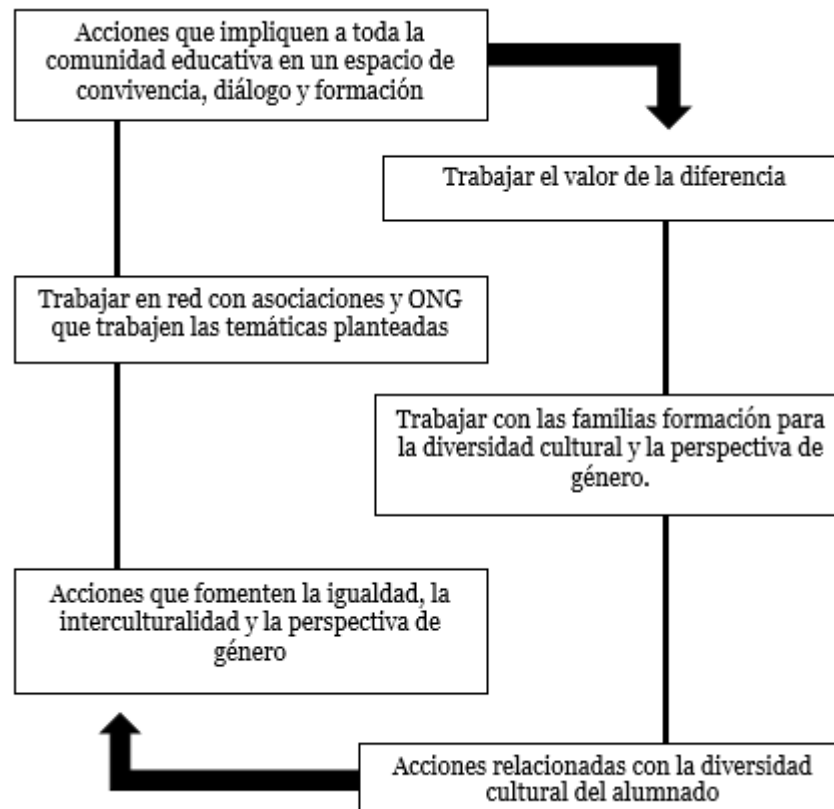
Por otra parte, señalaron con un 75% que la diversidad cultural no conlleva adaptarse al contexto del centro escolar de acogida, ni que tampoco la diversidad cultural supone poseer desigualdades socioculturales en el centro escolar (83,3%), ni en absoluto, con un 100% que la diversidad cultural supone estar en desventaja educativa con el resto del alumnado, sino que la diversidad cultural es parte de la idiosincrasia humana y es un elemento enriquecedor de la sociedad (83,3%, respectivamente).

Tabla 72. Enunciados sobre la diversidad cultural en el centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
La diversidad cultural no se tiene que considerar en la educación	-	100	-	2,00	0,00
La diversidad cultural es un elemento a considerar en la educación	100	-	-	1,00	0,00
La diversidad cultural conlleva adaptarse al contexto del centro escolar de acogida	25,0	75,0	-	1,75	0,45
La diversidad cultural supone poseer desigualdades socioculturales en el centro escolar	16,7	83,3	-	1,83	0,38
La diversidad cultural es un elemento enriquecedor de la sociedad	91,7	8,3	-	1,08	0,28
La diversidad cultural supone estar en desventaja educativa con el resto del alumnado	-	100	-	2,00	0,00
La diversidad cultural es parte de la idiosincrasia humana	91,7	8,3	-	1,08	0,28
OTRAS. Indique cuáles:	-	100	-	2,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

Figura 38. Actividades que fomenten la interculturalidad en el centro escolar.



Fuente: elaboración propia.

5.1.2.- CEIP Andalucía de Sevilla (Ca4).

5.1.2.1.- La Diversidad Cultural en el CEIP Andalucía.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre qué se entiende por diversidad cultural y de qué manera se atiende y se gestiona la diversidad cultural en el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla según lo registrado en su proyecto educativo, la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

5.1.2.1.1.- La diversidad cultural en el proyecto educativo.

En este apartado exponemos los resultados obtenidos tras el análisis de contenido del Proyecto Educativo de Centro, como normativa básica de una escuela, a partir de la explicación de los siguientes descriptores, a saber, diversidad cultural y perspectiva de género.

Antes de profundizar en su contenido, destacamos su actualización y el empleo, en ocasiones, de un lenguaje no sexista, sin embargo, éste último puede mejorar para futuras actualizaciones. Además, consideramos importante recordar que este centro escolar está constituido como Comunidad de Aprendizaje desde el curso 2006/2007, siendo el proceso de transformación el eje central de este proyecto educativo y, por ende, del centro escolar en su totalidad. En este sentido, teniendo en cuenta el contexto donde se ubica esta escuela (véase apartado 2.3.- Contextualización de los centros escolares), su objetivo central versa en la calidad educativa no solo del alumnado, sino también incluyendo a las familias con la finalidad de lograr un pleno desarrollo personal, a la vez que comunitario.

Desde la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía se definen las Zonas con Necesidades de Transformación Social de la Comunidad Autónoma Andaluza, como aquellos espacios urbanos claramente delimitados, en cuya población concurren situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, y en los que sean significativamente apreciables problemas en las siguientes materias: vivienda, deterioro urbanístico y déficit de infraestructura, equipamiento y servicios públicos; elevados índices de absentismo y fracaso escolar; altas tasas de desempleo junto a graves carencias formativas profesionales; significativas deficiencias higiénico sanitarias; fenómenos de desintegración social. En este sentido, el objetivo prioritario de la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales es transformar la realidad social de espacios urbanos deprimidos a través de intervenciones integrales que mejoren las condiciones sociales y eliminen las etiquetas que rebajan la posición social de la ciudadanía.

Dicha transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje se concreta, desde el punto de vista pedagógico, en las siguientes líneas de acción: escuela inclusiva y coeducativa (equipo de coeducación); enfoque comunicativo; educación emocional; trabajo por competencias básicas; aprendizaje dialógico; interculturalidad, haciendo hincapié en la cultura gitana; participación y gestión democrática de todos los sectores de la comunidad y voluntariado; aprendizaje y trabajo cooperativo del alumnado y el profesorado; biblioteca como centro de recursos para el proceso enseñanza-aprendizaje; uso de las TIC; colaboración con distintas entidades e instituciones para el desarrollo de este plan y enfoque de trabajo basado en la educación para el desarrollo.

Algunas actuaciones, dentro del aula, que favorecen la puesta en práctica de las anteriores líneas son el trabajo por proyectos, los grupos interactivos, los diversos talleres y procesos coeducativos (equipo de coeducación) (radio, ciencia, periódico, cocina, arte,...), las asambleas de aula, las tertulias literarias dialógicas, el trabajo cooperativo con diferentes tipos de agrupamiento, poniendo en marcha distintas estructuras de aprendizaje cooperativo y los apoyos dentro del aula, conformado por el voluntariado y el alumnado de prácticas. Esta metodología pedagógica es la que se lleva a cabo para todo el alumnado, por tanto, la atención a la diversidad del alumnado también se lleva a cabo por dichas dinámicas.

Para trabajar todo ello, se marcan una serie de objetivos específicos centrados, en primer lugar, en la atención de las necesidades educativas que presenta el alumnado para combatir con la situación de exclusión y riesgo sociocultural en la que se encuentra. Teniendo en cuenta que el alumnado de este centro escolar, el 100% del alumnado, es un alumnado de educación compensatoria ya que todo el alumnado vive en un contexto de privación y desventaja social (definido en el apartado 2.3 de la contextualización) y, según la dirección del centro escolar, un 90% del alumnado pertenece a la étnica gitana. A esta situación, hay que añadir un 10% aproximado de alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales asociadas a diferentes discapacidades (motriz, auditiva o psíquica).

En este sentido, este primer objetivo específico nos hace reflexionar sobre el modelo de gestión educativa para la atención y gestión de la diversidad cultural del alumnado, centrándose en la compensación educativa por el hecho de que el centro escolar esté situado en una zona con necesidades de transformación social.

En relación a esto último, en su segundo objetivo se identifica la transformación del centro escolar en una Comunidad de Aprendizaje para dar respuesta a los desafíos educativos constantes que presenta la sociedad actual. Para ello, incorporan

metodologías basadas en el aprendizaje colaborativo y dialógico con el fin de favorecer la adquisición de competencias básicas propias de los ciclos de enseñanza de infantil y primaria y con ello lograr niveles de competencias curriculares óptimo en el alumnado para facilitar el éxito escolar hacia una educación secundaria, así como en sucesivos ciclos formativos. Relacionado con este último objetivo específico, indicamos que se plantean reducir el índice de absentismo escolar, característico de este centro, tal y como exponemos en la contextualización.

Seguidamente, referente a la transformación del centro escolar, se proponen conseguir una mayor implicación y participación de todos los sectores que intervienen en la comunidad educativa, que permita convertir el centro en un espacio para el ejercicio de la participación, la democracia y la ciudadanía. Asimismo, se potencia la autonomía pedagógica del centro escolar con la transformación del centro en Comunidades de Aprendizaje. Esto último quiere decir que al ser un centro escolar identificado como Comunidad de Aprendizaje no le afecta la rigidez de la normativa educativa, teniendo más flexibilidad a la hora del contenido curricular, por ejemplo.

Con respecto a la filosofía escolar y siendo uno de los objetivos que más puede considerarse significativo para esta investigación, se proponen promover una cultura de paz, cooperación y solidaridad entre todas las personas partícipes del centro, educando así en la aceptación de la diversidad, sea cual sea el origen de ésta. Es decir, hacer del CEIP Andalucía un referente cultural para el entorno y un medio para la transformación del mismo, empoderando al alumnado para que sean ciudadanas y ciudadanos críticas y críticos, comprometidas y comprometidos, y que ejerzan su derecho a participar en su barrio y se movilicen para la transformación social, así como comprendiendo que nuestros actos tienen repercusión en nuestro barrio, nuestro pueblo y afectan a nivel global a toda la comunidad educativa.

En relación al contenido del documento, éste mantiene una estructura adecuada, permitiendo así una lectura fácil y comprensiva de la normativa. También, consideramos que es un proyecto educativo donde queda recogida la filosofía escolar y la actuación de forma coherente tanto de la dirección como del equipo docente. Podemos decir que es un documento donde queda todo justificado por la actual normativa educativa.

Teniendo en cuenta la descripción de las temáticas de interés para esta investigación, las cuales son, para el análisis documental del proyecto educativo de centro, la diversidad cultural y la perspectiva de género, resaltamos que la primera de ellas no aparece. No obstante, analizamos qué se entiende por “diversidad” y qué se entiende por “cultura”. En este sentido, la palabra diversidad y cultura queda reflejada en uno

de los objetivos específicos: promover una cultura de paz, cooperación y solidaridad entre todas las personas partícipes del centro, educando así en la aceptación de la diversidad, sea cual sea el origen de esta. Valores a través de los cuales podremos trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en este centro escolar.

También se profundiza en ambos conceptos en el punto dos de los criterios de promoción del alumnado de primer ciclo, dentro de la materia conocimiento del medio natural, social y cultural, exponiéndose que el alumnado debe aceptar y respetar las diferencias, y la diversidad de identidades no sujetas a los roles de género tradicionales. En este sentido, como se puede leer, se trabajaría no solo desde las diferencias culturales sino también desde el conocimiento de la desigualdad en función a patrones culturales de género.

En este centro escolar también nos encontramos un apartado íntegro dedicado a la atención a la diversidad que, aunque profundizamos en el siguiente apartado sobre las acciones que se realizan en el centro, identificamos como principios, en primer lugar, una visión positiva de la diversidad tomando conciencia de que todos y todas las personas somos diferentes y únicos. Cada alumna y alumno tiene unos niveles de competencia, estilos de aprendizaje, inteligencias... distintos a los del resto. Por lo tanto, la atención a la diversidad del alumnado será la pauta ordinaria de la acción educativa en la enseñanza obligatoria, implicando la atención a todo el alumnado. Y, en segundo lugar, las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad se enfocan hacia la inclusión escolar y social, y no pueden, en ningún caso, suponer ningún tipo de discriminación. Por ello, la atención al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo se realiza ordinariamente dentro de su propio grupo.

A tenor de lo expuesto, se identifica claramente que en este centro escolar se trabaja desde la positividad de la diferencia a través de acciones diarias que no supongan ningún tipo de discriminación y enmarcadas en una educación inclusiva socioeducativa, no estando a favor de separar del grupo clase al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

En el proyecto educativo de este centro escolar queda reflejado que todo el alumnado es destinatario de medidas de atención a la diversidad, en tanto en cuanto cada alumno/a es diferente, es decir, tiene sus propias capacidades, potencialidades y limitaciones y, por lo tanto, el aula deberá proporcionar estímulos y experiencias distintas que permitan adecuar la práctica educativa a los diferentes estilos de aprendizaje, inteligencias, intereses... En este sentido, se vuelve a incidir en que las necesidades genéricas de cualquier alumno/a, la normativa define a "un determinado

alumnado” como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo “entendiendo por tal el alumnado con necesidades educativas especiales, el que se incorpore de forma tardía al sistema educativo, el que precise de acciones de carácter compensatorio y el que presente altas capacidades intelectuales”. En este sentido, se incluye al alumnado extranjero y/o de minoría étnica como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), por lo tanto, con necesidades educativas especiales (NEE). Se sigue gestionando la diversidad del alumnado extranjero y/o de minoría étnica desde un enfoque multicultural compensatorio, aunque en el discurso del documento se exprese con un modelo inclusivo, intercultural e igualitario.

Sin embargo, queda aclarado en el proyecto educativo que este tipo de alumnado realizará las tareas de la misma forma que el resto del alumnado, sin que se establezcan horarios y/o actividades paralelas. Lo que sí se tendrá en cuenta serán los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que cada estudiante tenga establecido para poder adecuar las tareas y actividades a los mismos. En el diseño de tareas se contemplará que éstas puedan tener diferentes niveles de complejidad para dar respuesta a todo el alumnado de la clase. Así, para la atención a la diversidad del alumnado se recoge en los programas de refuerzo y en los programas de adaptación curricular.

Centrándonos en estos dos últimos datos sobre la atención a la diversidad del alumnado, indagamos en darle una explicación. En este sentido, pensamos que, en el proyecto educativo, como bien se expone, el centro escolar se debe regir por una normativa educativa, y así lo hacen en todo momento. Dicha normativa, enmarca al alumnado con diversidad (independientemente cual sea) en el modelo compensatorio basado en “necesidades educativas especiales (NEE) o necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)”. Este planteamiento teórico se recoge en el proyecto educativo para no incumplir la normativa educativa, sin embargo, la filosofía y acciones del centro escolar, es decir, la práctica educativa gira en torno al modelo inclusivo, intercultural e igualitario.

La atención a la diversidad también puede verse reflejada en los objetivos del centro en relación a la orientación y acción tutorial. En este sentido, en todo programa que desarrolle el profesorado u otros/as profesionales del equipo de orientación educativa de la zona, se tiene que recoger la atención a la diversidad y el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la coordinación de todos los equipos: docentes y otros/as profesionales de orientación educativa tiene que contemplarse el desarrollo y la valoración de las medidas de atención a la diversidad del alumnado.

Consideramos interesante que uno de los objetivos del plan de reuniones y el plan de convivencia es la adaptación de medidas preventivas para garantizar los derechos a todas las personas de la comunidad educativa, así como el cumplimiento de todas las normas de convivencia desde la comisión de convivencia. Ésta, también, es la encargada de comprobar que el currículo del centro fomente la participación, la discrepancia, el respeto a la diversidad y el diálogo.

En la elaboración de las propuestas pedagógicas y en las programaciones didácticas, siendo instrumentos de planificación, desarrollo y evaluación de la actividad docente, uno de los elementos que debe incluirse son las medidas de atención a la diversidad.

Ahora pasamos al término “cultura o cultural”, para identificar a qué se refiere en el proyecto educativo del centro. Estos conceptos están presentes en tres de los objetivos generales del centro escolar, a saber: 1) Atender las necesidades educativas que presenta nuestro alumnado para que escape de la situación de exclusión y riesgo social y cultural en que se encuentra. 2) Promover una cultura de paz, cooperación y solidaridad entre todas las personas partícipes del centro, educando así en la aceptación de la diversidad, sea cual sea el origen de esta. 3) Hacer del CEIP Andalucía un referente cultural para el entorno y un medio para la transformación del mismo.

Cabe destacar que una de las líneas generales de actuación pedagógica, desde la transformación del centro escolar en Comunidad de Aprendizaje, es la interculturalidad, haciendo hincapié en la cultura gitana. También aparece el concepto de cultura en el procedimiento y criterios de evaluación y promoción del alumnado, en el que se establece un área de conocimiento del medio natural, social y cultural. Dentro de esta área, en los criterios de promoción del primer ciclo, concretamente en Lengua Extranjera Inglés, se identifica como tarea el conocimiento de algunos aspectos de la cultura y la vida cotidiana de los países donde se habla inglés y su comparación con los aspectos socioculturales propios de la cultura gitana.

En el plan de atención a la diversidad del alumnado se recoge que se debe poner en valor los saberes y experiencias derivados de la experiencia no estrictamente académica, estimando otras formas “de hacer” no androcéntricas ni pertenecientes a la cultura dominante.

Por otra parte, en el Plan de convivencia del centro se profundiza más, por un lado, en la promoción de Cultura de Paz consistente en un conjunto de valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad. Y,

por otro lado, en el trabajo con asociaciones gitanas, asociaciones de mujeres y otras ONGs llevando a cabo actuaciones culturales.

Por último, relacionado con el concepto cultura, en el plan de reuniones y actuación de la comisión de convivencia se tiene como objetivo: canalizar las iniciativas de todos los sectores de la Comunidad Educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo, así como promover la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos.

Por ello, entendemos que desde el centro educativo, a nivel de documentación oficial, se recoja de la misma manera, tal y como se expone en el apartado sobre la atención a la diversidad del alumnado, respondiendo a la siguiente normativa específica: artículo 15 del Decreto 230/2007, de 31 de julio, la ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA núm. 167, de 22 de agosto 2008) y la ORDEN de 29 de diciembre de 2008, por la que se establece la ordenación de la evaluación en la Educación Infantil.

Como se puede observar en la normativa escolar de este centro, existe una amplia gama de acciones que se desarrollan en el centro escolar, en las que podemos decir que en todas se tiene en cuenta la diversidad del alumnado y el género, sobre todo, en el Plan de Atención a la Diversidad del Alumnado y en el Plan de Convivencia. Estas dos medidas las consideramos primordiales en todo centro escolar para trabajar valores interculturales, así como la perspectiva de género. Por tanto, aunque profundicemos en apartado sucesivo sobre esta materia, resaltamos que para atender y gestionar en el centro escolar ambas temáticas se cuenta con una comisión de convivencia y un equipo de coeducación que son los encargados de coordinar y dar a conocer actuaciones para trabajar la conflictividad, la violencia, la discriminación, etc. en el centro escolar.

Conforme a esto último, queremos resaltar solamente aquellas medidas para prevenir, detectar, regular y resolver los conflictos, como compromiso directo de la comisión de convivencia, integrada en el plan de convivencia. En este sentido, nos referimos a las actividades dirigidas a la sensibilización frente a los casos de acosos e intimidación entre iguales destinadas al alumnado, al profesorado y a las familias y a las actividades dirigidas a la sensibilización de la comunidad educativa en la igualdad entre hombre y mujeres.

Cabe que destaquemos, tras el análisis del proyecto educativos con respecto a las temáticas de interés principales para esta investigación, que en el centro escolar se llevan a cabo actividades dirigidas a favorecer la relación de las familias y el centro,

entre las que resaltamos: reuniones iniciales de cursos, reuniones mensuales con el equipo educativo, actividades de convivencia propias del centro escolar y externas de entidades que trabajan para la formación de la familias, colaboración en tareas concretas que repercuten en el bien común del centro escolar (confección de cortinas para las clases), participación en actividades del centro escolar tanto dentro del aula con los grupos interactivos, como fuera del aula con actividades completarias y extraescolares; participación en la Junta de Familiares, en la Asamblea y en las comisiones creadas en el centro escolar para desarrollar el proyecto de transformación en Comunidad de Aprendizaje.

Para finalizar con este análisis de contenido, señalamos aquellas acciones que se encuentran dentro del plan de convivencia y del plan de atención a la diversidad del alumnado, así como algunos de los proyectos educativos y actividades puntuales que se realizan en el centro escolar.

En este sentido una de las acciones más interesantes (también descrita en el grupo de discusión realizado a la comunidad educativa) son las asambleas de aula en la que se tratan temas relacionados con el desarrollo personal y social y la convivencia del centro escolar. A resaltar exponemos la invitación de toda la comunidad educativa a dichas asambleas de aula.

Por otra parte, apuntamos los proyectos socioeducativos que se realizan en el centro escolar recogidos en el proyecto educativo de centro.

- Proyecto Educativo Escuela Espacio de Paz.
- Proyecto Comunidad de Aprendizaje.
- Proyecto Biblioteca.
- Proyecto Lector.
- Programa de Educación para el Desarrollo junto a la Fundación para la Cooperación APY Solidaridad en Acción.
- Prevenir para Vivir (FAD).
- Escuelas sin Racismo y Veo Veo (Asamblea de Cooperación por la Paz).
- Agenda 21 (Fundación Caja Madrid).
- Proyecto Global Intercultural del centro (África, Gitanos del mundo...).
- Plan de consumo de fruta en las escuelas (Consejería de Educación y Consejería de Agricultura y Pesca).

También desde la Comisión de Convivencia, la Comisión de Biblioteca, El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y el Equipo de Coeducación preparan actividades para celebrar algunas efemérides vinculadas con aspectos contemplados en el proyecto educativo. Algunas actividades son: 22 de noviembre: Día del Gitano

Andaluz; 25 de noviembre: Día internacional contra la violencia de género; 30 de enero: Día internacional de la paz; 28 de febrero: Día de Andalucía (trabajo de la interculturalidad); 8 de marzo: Día internacional de la mujer, entre otros.

En definitiva, con respecto a la categoría analizada en el proyecto educativo institucional: diversidad cultural, podemos indicar el alto conocimiento sobre esta temática, ya que se refleja en el discurso escrito de la normativa analizada. Esto supone un alto nivel de comprensión a la hora de llevar a la práctica acciones interculturales. Sin embargo, apuntamos que se engloba al alumnado extranjero y/o de minoría étnica entre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, como así se refleja en los objetivos del plan y en las medidas generales y específicas de atención a la diversidad del alumnado, así como en el discurso del proyecto educativo. Este hecho, como así se especifica anteriormente, es debido a que en nuestro marco normativo educativo nacional y autonómico (véase apartado 2.2.- marco legislativo) al alumnado extranjero y/o de minoría étnica se le enmarca dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

5.1.2.1.2.- La diversidad cultural desde la perspectiva del equipo directivo.

La dirección de este centro manifiesta que la diversidad cultural es un hecho presente en el centro escolar y en su contexto, así como un hecho importante a considerar porque enriquece, aunque destaca la homogeneización del colegio por el alto porcentaje de alumnado que pertenece a la cultura gitana. Por otra parte, cuando se refiere a la diversidad cultural, no solo habla del tipo de alumnado, si no que dentro de la diversidad cultural del centro también se encuentra el profesorado, la familia y el contexto en el que se encuentra la escuela. Es decir, hace referencia también a la diversidad no solo cultural, sino también socioeconómica, por edad, educativa... Una diversidad en su sentido amplio. En este sentido, consideramos que existe un alto nivel de conocimiento y comprensión sobre la diversidad cultural en el centro escolar como a continuación se expone

[...] Pues diversidad cultural se entiende como algo que existe, que yo creo que es algo importante. Y después, entendemos por diversidad cultural que en el centro conviven personas de diferentes culturas. Ya está. Si tenemos una noción de ¿qué pasa con esa diversidad cultural? Es decir, para nosotros la diversidad cultural nos enriquece, aunque tenemos muy poquita, porque en los últimos años cada vez más el centro se ha hecho más homogéneo. Tenemos una cultura minoritaria en el estado español, que es la cultura que pertenece a la minoría étnica gitana que para nosotros es la mayoritaria porque el 98% de nuestro alumnado es gitano. Y después el centro está en un contexto sociocultural, que es un barrio que

está definido como barrio con unos índices de exclusión social muy altos, y también incluye matices culturales. Entonces el tema de la cultura para nosotros está muy presente porque, después estamos las personas no gitanas, que estamos aquí y que no compartimos entre comillas la cultura gitana porque no lo somos, ni la exclusión porque no vivimos en contexto de exclusión. Entonces, la diversidad no está sólo en el alumnado también es la que aportamos los docentes. Bueno y después tenemos como voluntarios a personas de Italia, de Ucrania, a personas alemanas, a personas rumanas... en fin ahí también hay una diversidad cultural. Podemos hablar también como diversidad cultural, la diversidad entre cultural o no cultural pero como diversidad de las personas que tienen una edad y las personas más jóvenes, es decir, por el tema del voluntariado, porque el voluntariado que viene al cole fundamentalmente es voluntariado universitario nacidos en lo digital, que yo no lo soy, ahí hay una diversidad cultural también; y parece que pertenecemos a lo mismo porque entre comillas somos españoles, andaluces de Sevilla y estudiamos en la universidad, pero sin embargo hay diversidad. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO

Asimismo, el hecho de que en el centro se cuente con esta diversidad cultural hace que se contemple en el proyecto educativo, así como en otros documentos oficiales del centro como por ejemplo en el proyecto educativo Escuela Espacio de Paz, en el proyecto de Comunidad de Aprendizaje que es similar al proyecto educativo del centro donde se refleja un apartado para la coeducación e igualdad entre hombre y mujeres, en el proyecto de la biblioteca, entre otros. Desde la dirección del centro se considera que la diversidad cultural es algo que se tiene muy asumido y que está muy presente en el día a día, es decir, se reconoce la diversidad cultural trabajando desde la diferencia y de forma transversal en pro de la interculturalidad y la educación para el desarrollo a través de prácticas educativas heterogéneas y cotidianas. También expone el desarrollo de actividades puntuales para celebrar ciertas efemérides del calendario escolar. En referencia a esto último declara que la diversidad cultural

[...] Se contempla porque se hace presente, se reconoce que esa diversidad existe, y después hay recogido en los principios y finalidades, que hacen referencia al trabajo intercultural por el trabajo de la convivencia positiva entre todas las personas que componemos la comunidad con una perspectiva además de educación para el desarrollo, la educación de ciudadanos activos, críticos comprometidos y lo intercultural forma parte de la educación para el desarrollo, y después en las prácticas educativas. En las prácticas educativas, por ejemplo, cuando hacemos agrupamiento del alumnado, hacemos siempre grupos heterogéneos, mezclamos, y es

una manera de atender la diversidad. La diversidad somos todos, porque somos todos distintos. Y después también transversalmente está presente la cultura gitana, hay efemérides en el centro en torno al día 22 de noviembre, el día de los gitanos andaluces, hay efemérides el 8 de abril, que es el día internacional del pueblo gitano, como cultura es la que más tenemos. En otros momentos hemos tenido presente culturas de África, porque hemos tenido alumnado principalmente de Nigeria. Eso como actividades concretas, pero después transversalmente también se contempla. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO

Respeto al trabajo basado en la Educación para el Desarrollo queremos apuntar que desde el curso 2013/2014, como viene recogido en el proyecto educativo, el centro escolar está trabajando en un Programa de Educación para el Desarrollo llamado "*Sensibilización, formación, asesoramiento: integrando la EPD en el ámbito de la educación formal*", junto a la Fundación para la Cooperación APY Solidaridad en Acción⁸⁷. El programa tiene una duración de tres cursos académicos y lo que pretende es dotar a la educación formal de valores y propuestas desde la Educación para el Desarrollo. En el programa se implica a toda la comunidad educativa, docentes, familias y alumnado, y se trabaja desde tres ámbitos: la formación, la sensibilización y la acción social. En este sentido,

[...] la Educación para el Desarrollo, como paradigma, como proceso a medio y largo plazo, conforma una herramienta necesaria para promover la toma de consciencia ante nuestra realidad, y a partir de aquí, nuestro posicionamiento crítico y capacidad transformadora. No es suficiente, por tanto, el establecimiento de una estructura social democrática, sino que se hace necesario el impulso de aptitudes sociales que incidan en el adecuado ejercicio de una democracia representativa y paritaria. Todo proceso educativo, tanto si persigue alienarnos con los patrones sociales dominantes, como si persigue la emancipación, es decir, la liberación de cada una de nosotras y nosotros, conforma un acto político. Es por ello,

⁸⁷ [...] La Fundación para la Cooperación APY Solidaridad en Acción es una organización progresista, laica y sin ánimo de lucro instituida sobre los principios de la erradicación de la pobreza y la promoción de la equidad y la igualdad en todas sus dimensiones, el fomento del desarrollo humano sostenible, la paz, la seguridad, la democracia y la solidaridad entre los estados y al interior de cada uno de ellos, subrayando la importancia del respeto a los derechos humanos fundamentales, la protección del medio ambiente, la igualdad de género y el pleno acceso a los bienes públicos globales como condiciones ineludibles para el logro de niveles de vida dignos para todos los seres humanos. En el propósito de trabajar sobre estos principios desarrollamos programas y proyectos de cooperación internacional al desarrollo y acción humanitaria en países de América Latina, Norte de África y Oriente Próximo; ponemos en marcha campañas de sensibilización, incidencia, investigación y formación así como intervenciones de acción social con los sectores más desfavorecidos y vulnerables en el territorio del Estado Español (Datos extraídos de la página oficial de la entidad: <http://apysolidaridad.org/>).

que debemos empezar a plantearnos qué tipo de educación debemos promover en nuestras escuelas (Jurado Duarte, 2013, 4).

Profundizando sobre las medidas actuales para la atención y gestión a la diversidad cultural que se rigen por la normativa, piensa que estas medidas tienen un componente segregador importante a la vez que peligroso, asociándose, en la mayoría de las ocasiones, al alumnado extranjero y/o de minoría étnica con alumnado con necesidades especiales. En este sentido no está de acuerdo con la normativa educativa actual y así se refleja en la práctica del centro escolar. Recordamos el análisis crítico del proyecto educativo sobre qué es lo que se especifica de forma teórica para no incumplir la normativa educativa, y cómo se desarrolla las acciones finalmente en la práctica. De esta manera, podemos decir que existe una diferencia con lo que se debe hacer teóricamente y con lo que se realiza en la realidad.

[...] Yo creo que las medidas tienen un componente segregador⁸⁸, y creo que a veces se asocia la procedencia de una persona sobre todo porque no domina el castellano, como una persona que es de necesidades educativas especiales, y creo es un peligro, porque además de eso el salto de que la presencia de inmigrantes baja el nivel educativo, la línea es tan fina... Entonces creo que no son las mejores medidas. Nosotros tenemos muy poca experiencia en atención al alumnado inmigrante, porque desafortunadamente hemos tenido pocos estudiantes inmigrantes, pero si hemos tenido una familia bielorrusa, el padre hablaba un poco español, la madre y los niños nada, y alumnado de Nigeria, con la madre nos comunicábamos en inglés y los niños eran chiquititos y su idioma materno era el inglés. Y nosotros esos niños siempre lo entendimos dentro del aula, porque los niños aprenden el castellano con los otros niños en situaciones comunicativas, verás ¿que al principio es difícil? Sí, pero por ejemplo recuerdo que nosotros aquí lo que hicimos con la familia bielorrusa que se incorporó a mitad de curso, le atendíamos dentro del cole, hacíamos una atención más especializada en horario extraescolar, no en horario escolar, porque los niños están con su grupo clase, intentamos buscar materiales, como los de la junta, que son buenos pero que no necesariamente hay que trabajarlos de manera segregada, tú los puedes incorporar. Pero una medida que hicimos, nos ofrecieron que varios alumnos del cole pudieran ir a un campamento en verano durante 15 días, y a la primera familia que se lo ofrecimos fue a ellos, porque es inmersión lingüística, ¿Qué hacemos nosotros para aprender inglés además de ir a una academia? El que puede

⁸⁸ Esta misma idea la considera la dirección escolar del CEIP San José Obrero (Ca3).

se va a vivir al extranjero un tiempo. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO+
CA1.DC.OPI.NEGAT

Una vez descrita la realidad del centro escolar, a rasgos generales, le preguntamos si el profesorado tenía alguna inquietud o preocupación a la hora de abordar este tema, así como si poseía conocimiento para poder trabajarla en sus aulas. Ente esto nos contestó que depende del profesorado, pero sí que, el profesorado que llega nuevo al centro, demanda formación específica sobre la cultura gitana. Posiblemente para desmontar prejuicios que se mantienen con respecto a la cultura gitana y que en la formación inicial docente no se recibe de forma específica. En este sentido, añade que el profesorado

[...] Cuando lleva poco tiempo, el pueblo gitano, además es un pueblo dentro de la minoría étnica mayoritaria en España y es de las más desconocidas y sobre la que más prejuicios y estereotipos se tiene porque se confunden lo que es gitano con lo que es una persona en situación de exclusión, a veces coincide, otras muchas veces no, pero lo hemos puesto como uno. Entonces el paso por el cole con los maestros, aunque no haya desde el principio una formación explícita de cultura gitana, ya digo que es la mayor demanda, pero empiezan a cuestionarse, que me están diciendo que este niño que sí que es gitano, pero que esto no es de gitano. Entonces a partir de ahí me pica el gusanillo, lo pasamos mal porque nos cuestionamos nuestros propios prejuicios, que es un ejercicio sano reconocer que tenemos prejuicios, yo tengo prejuicios y tengo mis estereotipos también y venir aquí te sirve para superar algunos de ellos, no el 100%. Entonces de ahí ya salta el oye vamos a hacer un curso sobre cultura gitana, ya si es una formación explícita. CA1.DC.CTO.ALTO +
CA1.DC.COMP.ALTO

En el caso de las familias, manifiesta que la diversidad cultural no es una realidad que se considere al ser la mayoría de las familias de etnia gitana. Sin embargo, sí que tienen presente otro tipo de diversidad más relacionada con niveles socioeconómicos del contexto donde se ubica el centro escolar, planteamiento que repercute en la forma de entender la cultura gitana. En este sentido declara lo siguiente con respecto a las familias del alumnado del centro escolar

[...] La familia, ahí la diversidad que se manifiesta más, en mi opinión, no es tanto cultural, porque el 98% es familia gitana, entonces podemos decir que hay una homogeneidad, pero no, porque entra otro componente, que es el nivel de exclusión social en el que yo me muevo, que hace que y reinterprete mi cultura gitana, consciente o inconscientemente. Nosotros tenemos muchos niños y familias que se identifican como gitanos porque su padre, su madre, su abuelo, alguien es gitano, pero después en su modo

de entender la vida, de comportarse, aspectos claves de la cultura gitana que los abuelos tienen muy claro, ellos no lo tienen, por ejemplo, el respeto a los mayores, a los muertos, ¿Qué ha pasado ahí a nuestro entender? La cultura del barrio organizada en status, con unas élites poderosas que se dedican a temas ilegales, pero que imponen su cultura, unido a una situación de pobreza y vivir al límite y de buscarme la vida como sea, han ido modificando modos de vida que se convierten como en pautas que hacen que yo pierda mi propia cultura, entonces por eso nosotros trabajamos mucho con los alumnos su cultura gitana, para que reconozcan cuál es su cultura como gitano. Ha habido momentos en que algún niño me ha dicho que él no come con cubiertos porque los gitanos no comen con cubiertos, y eso no es así. CA1.DC.CTO.ALTO + CA1.DC.COMP.ALTO

Para la atención y gestión de la diversidad cultural en el centro escolar, declara que no tienen un/a profesional concreto que se dedique exclusivamente en el centro escolar a ello. Sin embargo, sí que actualmente colaboran diferentes asociaciones como por ejemplo la Asociación Entre Amigos con su educadora social, con un maestro con experiencia en la cultura gitana y con un integrador social, pero que ninguno de ellos trabaja directamente la diversidad cultural, aunque si trabajan con las familias. Manifiesta que en el pasado también colaboraba la Asociación Unión Romaní con un mediador trabajando proyectos específicos. En este sentido, expone finalmente que el tema de la diversidad cultural se asume desde el propio centro escolar en el marco de la comisión de convivencia y desde el plan de acción tutorial, dentro del Plan de Convivencia y del Plan de Atención a la Diversidad del Alumnado, respectivamente, tal y como podemos ver en el análisis documental del proyecto educativo del centro escolar.

Por otra parte, con respecto a la relación que se mantiene con la administración pública en cuanto a facilidades, recursos, de formación, etc... nos especifica que en cuanto a formación no tienen ningún problema, ahora bien, en cuanto a recursos reconoce que sí se ha reducido tanto en el profesorado de compensatoria y con ayudas económicas. Posiblemente, debido a los continuos recortes del gobierno en materia de educación en los últimos años dada la "crisis".

[...] En recursos tanto personales como económicos, aunque tenemos más recursos que otros centros porque no están en la situación de compensación que estamos nosotros, sí que vemos que hemos tenido una disminución, recibimos menos dinero que antes y profesorado compensatorio también tenemos menos. CA1.DC.CTO.ALTO+CA1.DC.COMP.ALTO+CA1.DC.OPI.NEGAT

Antes de pasar a la última pregunta sobre esta categoría, le preguntamos si existe alguna dificultad a la hora de trabajar la diversidad cultural en la escuela. Manifiesta que a nivel educativo desde la dirección no se considera que haya dificultades, pero sí que se ven reflejas en el contexto en el que está inmerso el centro escolar, ya que es un contexto bastante complicado. En este sentido, se considera importante trabajar con las familias del centro escolar y con las familias del barrio, pues la inestabilidad familiar afecta al proceso educativo del alumnado.

[...] Echamos en falta el trabajo fuera, con familias, de manera integral, dando una respuesta, que permita que familias que están en exclusión pasen a una situación de inclusión, o familias que estén en una situación precaria de desempleo, pues pasen, porque esas dinámicas familiares de inestabilidad incide en los menores, y eso incide en la actitud de los menores en su proceso educativo, pero no es la diversidad cultural son los condicionantes sociales, porque la diversidad cultural en realidad cuando viene lo que tienes que hacer es abordarla. Creo que un aspecto importante por el que en el centro la diversidad cultural no se percibe como dificultad es porque está muy consolidado el trabajo de equipo, es decir, cuando hay una dificultad, imagínate que puede ser que un alumno viene y no domina el idioma español, pues es una dificultad y tendremos que saber todos y conocerlo, y no es alumno tuyo, es alumno del centro, por lo tanto, atendemos entre todos. CA1.DC.CTO.ALTO+CA1.DC.COMP.ALTO+CA1.DC.OPI.POSIT

Para finalizar, de todas las prácticas que se llevan a cabo en el centro, desde la dirección se considera como buena práctica el trabajo que se realiza con los grupos interactivos dentro y fuera del aula, tal y como se expone en el siguiente fragmento

[...] Yo creo que los grupos interactivos son una buena práctica de atención a la diversidad porque trabaja todo el alumnado de la clase, hay agrupamiento heterogéneo, y todos aportan, entonces yo creo que es una buena práctica. La tertulia, creo que también porque en la tertulia leemos un texto y cada uno dice lo que le ha gustado o lo que no, según su idea, y ahí todo el mundo opina en igualdad. Y después cuando trabajamos de manera cooperativa con estructura de aprendizaje cooperativo, también es bueno, todo lo que sea que en el aula las prácticas fomenten la cooperación y el diálogo es buena práctica, porque muchos de los mitos de la diversidad cultural y de las concepciones que tenemos que nos pueden dar susto, cuando tú conoces al otro, y el otro deja de ser el otro porque ya está a mi lado pues caen. Entonces el diálogo es muy importante en el aula. CA1.DC.CTO.ALTO+CA1.DC.COMP.ALTO+CA1.DC.OPI.POSIT

Centrándonos en esta herramienta didáctica en el marco de las Comunidades de Aprendizaje, de acuerdo con Elboj y Gràcia (2005,105 en Peirats y López, 2013, 200-201)

[...] Los Grupos Interactivos pretenden, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases. Los Grupos Interactivos están pensados para que el alumnado pueda recibir una educación de máxima calidad. Para ello, no se trata de sacar ciertos alumnos y alumnas de clase, sino (al revés) de introducir en el aula los recursos necesarios para que esos niños y esas niñas puedan seguir su educación con las máximas expectativas posibles.

5.1.2.1.3.- La diversidad cultural desde la perspectiva de la comunidad educativa.

Cuando se le pregunta a la comunidad educativa sobre qué se entiende sobre diversidad cultural y cómo influye en el centro escolar, inicialmente declaran que no entienden el concepto. Sin embargo, cuando van surgiendo opiniones se refieren a que la mayoría del alumnado y familias pertenecen a la etnia gitana, que todos son iguales, aunque mencionan que sí hay diferencia entre gitanos y payos, pero que en las clases esa diferencia no existe. En este sentido, apuntamos el nivel bajo tanto de conocimiento como de comprensión acerca de la diversidad cultural en el centro escolar por parte de la comunidad educativa.

[...] ¿Eso qué es? Eso no lo entiendo yo. CA1.DC.CTO.BAJO+CA1.DC.COMP.BAJO

[...] Aquí la mayoría somos gitanos, poco payos hay, así a la verdad.
CA1.DC.CTO.BAJO+CA1.DC.COMP.BAJO

[...] Yo es que diversidad cultural tampoco destacaría porque las personas son la mayoría de etnia gitana. Hay también algunos voluntarios que son ERASMUS. CA1.DC.CTO.BAJO+CA1.DC.COMP.BAJO

[...] Veras hay diferencia de lo que son gitanos y payos, pero en las clases eso no se aprecia. CA1.DC.CTO.BAJO+CA1.DC.COMP.BAJO

[...] Aquí somos todos iguales, somos mismo payos que los gitanos. Aquí no consideramos que era paya o gitana, aquí somos todo iguales, aquí somos como una familia ya... CA1.DC.CTO.BAJO+CA1.DC.COMP.BAJO

Al profundizar en el término de interculturalidad, ocurre exactamente lo mismo, no conocen ni entienden el concepto. Sin embargo, cuando le explicamos su significado, manifestaron que por su parte colaboran y ayudan en el centro a todo lo que les

solicitan, por ejemplo, cuando acuden de apoyo a las clases porque los/as menores tiene conductas conflictivas. También declaran que acuden a muchos de los diferentes talleres que se organizan en la escuela.

En este sentido, resaltan la participación de las familias en la vida del centro escolar, sobre todo, de las madres y abuelas, así como la participación de alumnado en prácticas y voluntariado, ofreciendo al centro nuevas perspectivas.

Por otra parte, destacan la labor del centro escolar enfocada a trabajar por proyectos y en las aulas a través de los grupos interactivos. Antes mencionados por la dirección como una buena práctica en el centro escolar.

Con respecto a si es necesaria o no la interculturalidad en el centro escolar, opinan positivamente, pero que realmente no haría falta ya que esta interculturalidad está inmersa en el centro a través del trabajo que realiza el profesorado con el alumnado y las familias. En este sentido, declaran que la interculturalidad se implementa en el centro escolar por las distintas actividades de convivencia y los distintos talleres que se llevan a cabo todos los días, entre los que se destaca: el taller de jabón, el taller de cocina, el taller de alfabetización, el taller de lectura, el taller de gimnasia y relajación, el taller de pintura, taller de conducir, etc. De dichos talleres, la comunidad resalta como aportación la participación y el hecho de conocerse, de relacionarse, de cómo es su estilo de vida, sobre todo con madres que están sufriendo alguna problemática determinada.

5.1.2.1.4.- La diversidad cultural desde el profesorado.

Como dato identificativo relevante apuntamos que todos los cuestionarios recogidos en este centro escolar han sido contestados por mujeres un 77,8%, seguido de un 22,2% que ha señalado NS/NC. Con respecto a la edad, la mayoría del profesorado encuestado tiene entre 36 y 40 años, con un 33,3%. Su formación inicial académica es magisterio (nivel infantil y primario), con un 66,7%.

Un 66,7% del profesorado señala que en su aula hay más de 10 alumnos/as extranjero y/o de minoría étnicas, y que en el centro escolar hay más de 40, con un 66,7%.

Con respecto a documentación que se emplea en el centro escolar para atender o gestionar la diversidad cultural y la perspectiva de género, el profesorado responde a los siguientes ítems.

El profesorado indica con un 100% que en el centro sí que disponen de Plan de Convivencia Escolar y que se rige por un Plan de Compensación Educativa⁸⁹. Con un 66,7% que sí existe un Plan de Atención a la Diversidad Cultural, frente a un 33,3% que indica que no y que no sabe-no contesta, respectivamente. Finalmente, con un 88,8% del profesorado indica que no y que no sabe o no contesta que en el centro escolar exista un Plan de Acogida para el Alumnado extranjero y/o de minoría étnica.

Tabla 73. Documentación presente en el centro escolar

	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
Existe Plan de Atención a la Diversidad Cultural	66,7	22,2	11,1	1,44	0,72
Existe Plan de Acogida para el Alumnado extranjero y/o de minoría étnica	11,1	44,4	44,4	2,33	0,70
Existe Plan de Convivencia Escolar	100	-	-	1,00	0,00
El centro se rige por un Plan de Compensación Educativa	100	-	-	1,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

En relación a la diversidad cultural en el centro escolar, el profesorado indica con un 100% bastante de acuerdo que la diversidad cultural se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas y que en el currículum escolar se contempla la diversidad cultural del alumnado. Con un 88,9% señala que la diversidad cultural conlleva interacción y convivencia de personas culturalmente diferentes dentro y fuera del aula, seguido de un 87,5% que indica que la diversidad cultural se entiende como realidad sociocultural.

Tabla 74. Consideraciones sobre la diversidad cultural en el centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	Poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
La diversidad cultural se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	-	-	33,3	66,7	3,67	0,50
La diversidad cultural es percibida como necesidad compensatoria del alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	-	12,5	75,0	12,5	3,00	0,53

⁸⁹ Recordamos que el CEIP Andalucía está ubicado en una zona catalogada como Zona de Transformación Social descrita en el análisis de contenido de su Proyecto Educativo de Centro.

La diversidad cultural enriquece las relaciones diarias entre el alumnado en el aula	-	-	-	100	4,00	0,00
La diversidad cultural se entiende como realidad sociocultural		12,5	-	87,5	3,75	0,70
Trabajar la atención a la diversidad cultural del alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	55,6	22,2	22,2	-	1,67	0,86
La diversidad cultural conlleva interacción y convivencia de personas culturalmente diferentes dentro y fuera del aula	-	-	11,1	88,9	3,89	0,33
En el currículum escolar se contempla la diversidad cultural del alumnado	-	-	-	100	4,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

También, relacionado con la tabla anterior sobre la diversidad cultural, el profesorado indica estar bastante de acuerdo al señalar con un 66,7% que la diversidad cultural se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas y con un 75% indica que está algo de acuerdo con que la diversidad cultural sea percibida como necesidad compensatoria del alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas. Por el contrario, el profesorado indica estar nada y poco de acuerdo al señalar con un 77,8% que trabajar la atención a la diversidad cultural del alumnado conlleve para él obstáculos a la hora de impartir su docencia.

Tabla 75. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada %	Poco %	Algo %	bastante %		
El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la diversidad cultural del alumnado	-	-	33,3	66,7	3,67	0,50
El profesorado posee conocimiento sobre diversidad cultural	-	22,2	33,3	44,4	3,22	0,83
El profesorado tiene en cuenta la diversidad cultural en su actividad docente	-	-	44,4	55,6	3,56	0,52
El profesorado se coordina de forma interdisciplinar para atender a la diversidad cultural en las aulas	-	22,2	22,2	55,6	3,33	0,86
El profesorado mantiene una relación más continuada con las familias de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas que con el resto de familias	37,5	37,5	25,0	-	1,87	0,83
El profesorado utiliza en sus clases (materiales, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos sobre educación intercultural en las aulas.	-	37,5	37,5	25,0	2,88	0,83

Con la formación del profesorado, es suficiente para atender a la diversidad cultural del alumnado	25,0	62,5	12,5	-	1,88	0,64
El profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la diversidad cultural	-	-	55,6	44,4	3,44	0,52

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al conocimiento que tiene el profesorado sobre la diversidad cultural en el centro escolar, el profesorado indica estar de acuerdo y bastante de acuerdo, alcanzando el 100% entre ambos valores, que tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la diversidad cultural del alumnado, que tiene en cuenta la diversidad cultural en su actividad docente y que fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la diversidad cultural. Seguidamente, indica con un 77,8% que se coordina de forma interdisciplinar para atender a la diversidad cultural en las aulas y, con un 77,7%, que posee conocimiento sobre diversidad cultural. Por último, más de la mitad del profesorado, con un 62,5%, señala que utiliza en sus clases (materiales, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos sobre educación intercultural en las aulas.

En contra posición, es decir, no estando de acuerdo, el profesorado indica que mantenga una relación más continuada con las familias de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas que con el resto de familias y que, con la formación del profesorado, sea suficiente para atender a la diversidad cultural del alumnado (un 87,5%).

Tabla 76. El alumnado extranjero y/o de minoría étnica en el centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada %	poco %	algo %	bastante %		
El alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se encuentra en desventaja socioeducativa con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje	12,5	50,0	25,0	12,5	2,38	0,91
El alumnado extranjero y/o de minorías étnicas debe tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje con el resto de sus compañeros y compañeras de clase	25,0	-	25,0	50,0	3,00	1,30
El alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas posee dificultades en su proceso de aprendizaje	25,0	-	25,0	50,0	3,00	1,30
Las actividades de atención a la diversidad cultural son destinadas principalmente al alumnado de origen extranjero y/o de minorías	33,3	33,3	22,2	11,1	2,11	1,05

étnicas						
Al alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se le realiza un diagnóstico educativo individualizado	12,5	12,5	25,0	50,0	3,12	1,12
Si se establece un plan de actuación individualizado, éste es consensuado con el propio alumnado extranjero y/o de minorías étnicas	-	25,0	62,5	12,5	2,88	0,64

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en relación al alumnado de origen extranjero y/o de minoría étnica, el profesorado indica estar de acuerdo y bastante de acuerdo, con un 75%, que, si se establece un plan de actuación individualizado, éste es consensuado con el propio alumnado extranjero y/o de minorías étnicas. Con un porcentaje menor, pero a la vez, también alto, el profesorado señala que está de acuerdo y bastante de acuerdo que el alumnado extranjero y/o de minorías étnicas debe tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje con el resto de sus compañeros y compañeras de clase, que el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas posee dificultades en su proceso de aprendizaje y que al alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se le realiza un diagnóstico educativo individualizado (70%, respectivamente). Sin embargo, indica no estar nada y poco de acuerdo con que las actividades de atención a la diversidad cultural sean destinadas principalmente al alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas, con un 66,6%, y que se encuentre en desventaja socioeducativa con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje, con un 62,5%.

Continuamos preguntándole al profesorado sobre la formación recibida sobre diversidad cultural, así como de qué manera se plantea en el centro escolar. En este sentido, apuntamos que el profesorado indica valores de medias muy altos, alcanzando en varios ítems en 100% de las respuestas.

De esta forma, el profesorado muestra estar de acuerdo y bastante de acuerdo al señalar, con un 100% respectivamente, que la formación en atención a la diversidad cultural es necesaria para la mejora de la actividad docente, que el centro garantiza el cumplimiento de la normativa en el que se fomenta los recursos de atención a la diversidad cultural para una mejora de la calidad y equidad educativa en interculturalidad, que el centro lleva a cabo prácticas sobre diversidad cultural donde participa toda la comunidad educativa y que en el centro se defiende la normativa actual establecida con respecto a la atención a la diversidad cultural en los centros escolares.

Además, con un 88,8% indica que en el centro se dispone de Plan de Acogida sólo para el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas, y con un 87,5% que la formación del profesorado en diversidad cultural es recibida de forma autodidacta.

Tabla 77. Formación, centro escolar y diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada %	poco %	Algo %	bastante %		
La formación en atención a la diversidad cultural es necesaria para la mejora de la actividad docente	-	-	-	100	4,00	0,00
En el centro se dispone de Plan de Acogida sólo para el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	11,1	-	44,4	44,4	3,22	0,97
Desde el centro se le ofrece formación al profesorado sobre cómo gestionar la diversidad cultural en las aulas	-	44,4	11,1	44,4	3,00	1,00
Desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación en diversidad cultural	-	44,4	22,2	33,3	2,89	0,92
La formación del profesorado en diversidad cultural es recibida de forma autodidacta	-	12,5	62,5	25,0	3,13	0,64
Desde el centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	11,1	44,4	44,4	-	3,22	0,97
El centro garantiza el cumplimiento de la normativa en el que se fomenta los recursos de atención a la diversidad cultural para una mejora de la calidad y equidad educativa en interculturalidad.	-	-	33,3	66,7	3,67	0,50
El centro lleva a cabo prácticas sobre diversidad cultural donde participa toda la comunidad educativa.	-	-	11,1	88,9	3,89	0,33
En el centro se defiende la normativa actual establecida con respecto a la atención a la diversidad cultural en los centros escolares	-	-	12,5	87,5	3,87	0,35

Fuente: elaboración propia.

Con porcentajes más bajos, señalan que desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación en diversidad cultural (55,5%) y que desde el centro se le ofrece formación al profesorado sobre cómo gestionar la diversidad cultural en las aulas (50%). Por el contrario, el profesorado no está de acuerdo o está poco de acuerdo que desde el centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos en

diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa, con un 55,5%.

Además, con un 66,7% el profesorado indica estar de acuerdo y bastante de acuerdo con que las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas tienen una actitud de indiferencia sobre la educación de sus menores. Sin embargo, es destacable que el profesorado indique estar algo de acuerdo, con un 55,6%, que las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas participan menos en acciones socioeducativas que el resto de familias, frente a un 44,4% que no están nada de acuerdo con este ítem.

Con respecto a las familias del centro escolar (véase tabla 78), con un 100% de acuerdo y bastante de acuerdo, el profesorado indica que a las familias de origen extranjero y/o de minorías étnicas se les informa de manera continuada sobre el proceso de aprendizaje de sus menores, que las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas utilizan todos los servicios del centro escolar y que se informa a todas las familias sobre el proceso educativo de los/as menores.

Tabla 78. Familia y diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada %	poco %	Algo %	bastante %		
Las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas utilizan todos los servicios del centro escolar	-	-	55,6	44,4	3,44	0,52
A las familias de origen extranjero y/o de minorías étnicas se les informa de manera continuada sobre el proceso de aprendizaje de sus menores	-	-	11,1	88,9	3,89	0,33
Las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas tienen una actitud de indiferencia sobre la educación de sus menores	33,3	-	55,6	11,1	2,44	1,13
Las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas participan menos en acciones socioeducativas que el resto de familias	44,4	-	55,6	-	2,11	1,05
Se informa a todas las familias sobre el proceso educativo de los menores	-	-	11,1	88,9	3,89	0,33

Fuente: elaboración propia.

Según los datos de la tabla 79, un 55,6% del profesorado, indicó estar algo de acuerdo con que la administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para

atender a la diversidad cultural en las aulas, frente a un 44,4% que indicó no estar nada de acuerdo y estar poco de acuerdo. Además, señaló no estar de acuerdo y poco de acuerdo que el centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la diversidad cultural en las aulas (77,8%). En cambio, un 66,6% del profesorado indicó estar algo y bastante de acuerdo que en el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar las estrategias docentes y otros recursos para atender a la diversidad cultural del alumnado.

Tabla 79. Administración, profesorado y acciones del dentro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Grado de acuerdo				M	DT
	nada	Poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
La administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para atender a la diversidad cultural en las aulas	22,2	22,2	55,6	-	2,33	0,86
En el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar las estrategias docentes y otros recursos para atender a la diversidad cultural del alumnado	11,1	22,2	33,3	33,3	2,89	1,05
El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la diversidad cultural en las aulas	22,2	55,6	-	22,2	2,22	1,09
Existe compromiso del centro en la realización de acciones para el fomento del respeto a la diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales e inclusivos.	-	-	11,1	88,9	3,89	0,33
El centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios inclusivos en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado	-	-	22,2	77,8	3,78	0,44
Para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la diversidad cultural en todos los centros escolares de infantil y primaria	-	-	-	100	4,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, con un 100% de acuerdo y bastante de acuerdo, el profesorado señaló que sí existe compromiso del centro en la realización de acciones para el fomento del respeto a la diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales e inclusivos, que el centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios inclusivos en

consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado y que para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la diversidad cultural en todos los centros escolares de infantil y primaria.

5.1.2.2.- La Perspectiva de Género en el CEIP Andalucía.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre qué se entiende por perspectiva de género y de qué manera se atiende y se gestiona la perspectiva de género en el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla según lo registrado en su proyecto educativo, la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

5.1.2.2.1.- La perspectiva de género en el proyecto educativo.

La terminología perspectiva de género, tampoco aparece en el proyecto educativo de centro. No obstante, indagamos en el término género, que aparece por primera vez en los procedimientos y criterios de evaluación y promoción del alumnado, entre los que se destaca la aceptación el respeto a las diferencias, y la diversidad de identidades no sujetas a los roles de género tradicionales. Aquí coincide con el término cultural. Tal y como mencionado anteriormente, volvemos a destacar el trabajo no solo desde las diferencias culturales sino además desde el conocimiento de las desigualdades según ciertos patrones culturales del género, que aún perduran.

Es muy llamativo para esta investigación que aparezca, en la búsqueda de la terminología “género”, el trabajo de la deconstrucción⁹⁰ de las identidades tradicionales de género a fin de impulsar la libre construcción de la identidad. Esta competencia se puede ver en los criterios de evaluación y promoción del alumnado de tercer ciclo. Pensamos que es una de las competencias y capacidades claves dentro del proceso de aprendizaje del alumnado, pero que también se debería trabajar con el profesorado y los otros/as profesionales que trabajan dentro y fuera del centro.

En la misma línea, como más tenacidad se incluye el tratamiento del género en relación a la orientación y a la acción tutorial en tres ámbitos concretos: en el desarrollo personal y social del alumnado; en el de la orientación académica y profesional y en el ámbito de la convivencia.

⁹⁰ Esta misma idea se trata en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de la provincia de Salta.

En relación al primer ámbito sobre el desarrollo social y personal del alumnado, para trabajar el género se plantean como objetivo: Facilitar la inclusión educativa y la integración escolar y social del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y en situación de desventaja social, teniendo en cuenta la discriminación de género como eje que atraviesa las demás circunstancias de desigualdad social. En este sentido, el género es tratado desde la lucha contra situaciones de discriminación y desigualdad social.

Con respecto al segundo ámbito acerca de la orientación académica y profesional, se marcan como objetivo: Educar en la igualdad de género, previniendo la futura elección de estudios y profesiones en función de estereotipos sexistas, y concibiendo la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres como un derecho irrenunciable en los diferentes ámbitos vitales. En este sentido, se trabaja el género desde la igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres a nivel académico y profesional, evitando estereotipos y prejuicios sexistas.

Referente al tercer y último ámbito sobre la convivencia en el centro escolar, su propósito es la identificación y prevención de aquellas violencias basadas en el género como base importante de la educación para la paz. En este sentido, se trabaja el género desde la eliminación de conductas violencias por patrones culturales de género.

En la coordinación entre los equipos del centro escolar (docentes y otros/as profesionales) también se identifica el género potenciando un clima que favorezca la construcción de la propia identidad personal, de pertenencia al grupo (tanto en el grupo clase en el aula, como en el grupo institucional), evitando estereotipos de género patriarcales.

Por otra parte, podemos decir que uno de los requisitos de participación y colaboración con el centro escolar de servicios y entidades externas, que entre sus objetivos o finalidad trabajen en pro de la igualdad de género.

Otro punto importante donde descubrimos el tratamiento del género en el proyecto educativo es en los procedimientos y técnicas para el seguimiento y evaluación de las actividades desarrolladas, entre las que destacamos el Plan de Convivencia, que desde su comisión deberá desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibilite la integración de todo el alumnado (el art. 6 de la Orden de 20 de junio de 2011). Esto implica que desde dicha comisión de convivencia se analice los posibles focos de discriminación social y escolar, teniendo especialmente en cuenta la desigualdad de género como eje

transversal, para investigar sus causas y, en consecuencia, establecer planes de acción.

Por otra parte, y según criterios de evaluación del profesorado, éste realizará, por un lado, un análisis de los resultados escolares, teniendo en cuenta los datos desagregados por sexo, a fin de tener en cuenta las diferencias propias de la socialización de género sin homogeneizar los grupos desde la falsa neutralidad masculina, asimismo, por otro lado, un análisis del clima de convivencia en el centro, teniendo en cuenta las diferencias propias de la socialización de género.

En definitiva, con respecto a la categoría analizada en el proyecto educativo institucional: género, podemos indicar el alto conocimiento sobre la temática, ya que se refleja en el discurso escrito de la normativa analizada. Esto supone un alto nivel de comprensión a la hora de llevar a la práctica acciones con perspectiva de género.

5.1.2.2.2.- La perspectiva de género desde el equipo directivo.

En relación a cómo se perciben las desiguales de género en el centro escolar, nos comenta que sí existe tanto dentro como fuera de la escuela.

[...] Es un tema que sabemos que existe, que es preocupante porque el tema de la violencia de género está muy presente en el contexto, entonces nos preocupa y de hecho hay una comisión en el cole, todos los centros educativos tienen por normativa a un responsable del plan de igualdad de hombres y mujeres que es el responsable de coeducación. Aquí además del responsable hay una comisión, estamos cinco personas, hay también personas que están en prácticas de pedagogía, que intentamos llevar a cabo acciones para que esas desigualdades vayan desapareciendo, tanto con el alumnado como con las familias, incluso en el propio profesorado.

CA2.PG.CTO.ALTO+CA2.PG.COMP.ALTO

Y en relación a las limitaciones o dificultades que puede tener el profesorado a la hora de trabajar la perspectiva de género en sus aulas, nos comenta que en este año se ha llevado a cabo un diagnóstico del estado de la cuestión del centro. Este diagnóstico va dirigido al alumnado, a las familias y al profesorado. Y esta cuestión de la perspectiva de género, aunque racionalmente se trabaje, nos comenta que, en muchas ocasiones, se actúa de manera inconsciente favoreciendo las desiguales, tal y como expone en el siguiente comentario

[...] Porque aparentemente, tenemos muy claro y desde lo racional yo te digo que somos iguales, pero después en algunos momentos el lenguaje que utilizo es distinto con niños que, con niñas, es decir lo inconsciente. No el discurso, porque yo como docente te tengo que decir que todos los

niños son iguales, pero después en mi práctica a un niño le digo muy bien que fuerte y a una niña muy bien qué guapa... Entonces mi lenguaje de alguna manera está marcando una diferencia. Entonces hacemos mucha práctica en el cole, ya te digo existe esta comisión que está continuamente dando toques de atención, hemos hecho una formación que era una resolución dialógica de conflicto que está vinculada también al tema de la violencia de género, pero también hacemos mucho en el cambio de *ship*, es decir, tener las gafas moradas o rosas o del color que tú quieras siempre puestas para ver cualquier situación de desigualdad en cualquier momento. Y eso no solamente lo tenemos el profesorado, sino que los propios alumnos también lo dicen. Nosotros no podemos decir en clase: "los niños", porque inmediatamente dicen: "¿y las niñas?" Y nunca hemos hecho una tarea o actividad expresa de lenguaje. Sólo lo hemos usado y cuestionado, y eso está muy interiorizado en los niños, el discurso lo tienen, ahora es como pasar todo eso a la acción, pero también en el propio profesorado que está claro que hay unos márgenes que no pasamos, como la violencia, pero después hay otra sutiles, de princesas y caballeros, de guapas y fuertes. CA2.PG.CTO.ALTO+CA2.PG.COMP.ALTO

Además, en la misma línea de trabajo, manifiesta que la administración pública mantiene desde hace años una línea de formación sobre el tema de la igualdad, implicando a una persona del claustro como responsable, elegido por su experiencia, valía, disposición para la formación con el fin de trabajar la igualdad entre hombres y mujeres en el centro escolar.

Relacionado con el apoyo externos, nos habla del curso de formación y jornadas que se pueden solicitar en el Centro de Estudios del Profesorado en colaboración con el Instituto de la Mujer. En el centro también han contado con la participación de la Liga Sevilla de Educación realizando actividades que tienen que ver más con el tema de la violencia de género.

Como dificultades y limitaciones que pueden surgir a la hora de trabajar la perspectiva de género en el centro, manifiesta que hay dificultad no solo en el centro sino en la sociedad en general. Profundiza en el siguiente comentario exponiendo que

[...] A veces se piensa que esto de la perspectiva de género o es cosa de unos pocos, o es cuestión de una ideología o es cuestión de una moda, porque no se percibe que realmente esa desigualdad existe y que el ejemplo extremo es la violencia y la muerte, pero para llegar a eso hay cantidad de aspectos, entonces yo creo que esa es la mayor dificultad, no sólo es a nivel de este centro, yo creo que es a nivel general. La no

conciencia de la sociedad, que eso es un problema y que ahí hay una desigualdad patente y las ganas de cambiarlo.

CA2.PG.CTO.ALTO+CA2.PG.COMP.ALTO+ CA2.PG.OPI.NEGAT

Tras exponer su opinión sobre las limitaciones a la hora de trabajar la perspectiva de género, le preguntamos a continuación sobre qué es lo que aportaría trabajarla en el centro escolar. En este sentido, relacionado con el comentario anterior, nos contesta que

[...] Tendríamos una sociedad más justa, más igualitaria, yo creo que sería una sociedad más humana y menos depredadora de lo que es ahora, porque no es una cuestión de modas, es que esa desigualdad existe y a veces muy sutil, porque tú me entrevistas a mí y tú dices: eres mujer, trabajas fuera de casa, estás en un puesto de dirección... pero no es eso, es lo micro, el ambiente, lo que hay detrás. Después tenemos una dificultad añadida por el contexto que es difícil, donde además esas diferencias están muy presentes y más patentes, el tema violencia de género está muy presente.

CA2.PG.CTO.ALTO+CA2.PG.COMP.ALTO+ CA2.PG.OPI.POSIT.

5.1.2.2.3.- *La perspectiva de género desde la comunidad educativa.*

En este bloque de preguntas, con respecto a las desigualdades de género apenas recibimos contestación interesante para la investigación, posiblemente porque o bien no entiendan el concepto, o bien no quieran expresar lo que realmente se piensa. Sin embargo, manifiestan que a los talleres acuden tanto hombre como mujeres, sin que se les obligue.

[...] Po no. Po yo no sé. Porque vamos aquí en el taller, aquí también está apuntado mi marido, miraló donde viene. Que aquí no estamos precisamente solo la mujer que aquí, míralo ahí lo tiene, él se pone ahí y su pinta, viene a lo de la escuela para el taller de conducir, al lo del jabón, vamos que aquí se invita a todo el que quiera venir.

CA2.PG.CTO.BAJO+CA2.PG.COMP.BAJO

[...] No sé, que ellos quieran venir, no? si no sale de ellos no se puede obligar a que vengan, saber? Yo opino así, ahora no se...

CA2.PG.CTO.BAJO+CA2.PG.COMP.BAJO

5.1.2.2.4.- *La perspectiva de género desde el profesorado.*

Un 55,5% del profesorado indicó no estar de acuerdo y estar poco de acuerdo que trabajar la perspectiva de género en el alumnado conlleve para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia. Sin embargo, con valores altos de acuerdo y bastante de acuerdo, un 88,9%, señaló que la perspectiva de género se considera

como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas y que en el currículum escolar se contempla la perspectiva de género.

Tabla 8o. Consideraciones sobre la perspectiva de género.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada %	Poco %	algo %	bastante %		
La perspectiva de género se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	11,1	-	11,1	77,8	3,56	1,01
Trabajar la perspectiva de género en el alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	44,4	11,1	-	44,4	2,44	1,50
En el currículum escolar se contempla la perspectiva de género	-	11,1	11,1	77,8	3,67	0,70

Fuente: elaboración propia.

Además, un 100% está de acuerdo y bastante de acuerdo con que el profesorado posee conocimiento sobre la perspectiva de género, seguido de un 88,9% al indicar que están de acuerdo y bastante de acuerdo que el profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la perspectiva de género, que el profesorado se coordina de forma interdisciplinar para trabajar la perspectiva de género en las aulas, que el profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la perspectiva de género y que el profesorado trabaja la perspectiva de género en su actividad docente.

Tabla 81. Conocimiento que tiene el equipo docente sobre la perspectiva de género.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	poco %	algo %	Bastante %		
El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la perspectiva de género	11,1	-	11,1	77,8	3,56	1,01
El profesorado posee conocimiento sobre la perspectiva de género	-	-	33,3	66,7	3,67	0,50
El profesorado trabaja la perspectiva de género en su actividad docente	-	11,1	22,2	66,7	3,56	0,72
El profesorado se coordina de forma interdisciplinar para trabajar la perspectiva de género en las aulas	11,1	-	55,6	33,3	3,11	0,92
El profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y	-	11,1	11,1	77,8	3,67	0,70

temas relacionados con la perspectiva de género

Fuente: elaboración propia.

En la tabla siguiente, preguntamos sobre la perspectiva de género en el centro escolar. No obstante, el profesorado indicó, con un 100%, no estar nada de acuerdo con que las acciones que se realizan en el centro con relación al género van destinadas sólo a las niñas. Seguido de un 88,9% que señaló no estar tampoco de acuerdo que en el centro se desarrollan prácticas (juegos) en función del sexo y que el rendimiento académico del alumnado es distinto según el sexo. Un 77,8% señaló no estar de acuerdo que la interacción socioeducativa entre el alumnado se ve diferenciada según el sexo.

Tabla 82. El centro escolar y la perspectiva de género.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada %	Poco %	algo %	bastante %		
La filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas relacionadas con la perspectiva de género	11,1	-	11,1	77,8	3,56	1,01
En las actividades diarias en el aula se ven reflejadas actitudes diferenciales de género entre el alumnado	22,2	11,1	33,3	33,3	2,78	1,20
Las acciones que se realizan en el centro con relación al género van destinadas sólo a las niñas	100	-	-	-	1,00	0,00
En el centro se desarrollan prácticas (juegos) en función del sexo	77,8	11,1	-	11,1	1,44	1,01
La interacción socioeducativa entre el alumnado se ve diferenciada según el sexo	66,7	11,1	11,1	11,1	1,67	1,11
El rendimiento académico del alumnado es distinto según el sexo	77,8	11,1	11,1	-	1,33	0,70
En el aula se trabaja las desigualdades, discriminaciones o violencia de género	-	-	22,2	77,8	3,78	0,44
En el aula se trabajan cuestiones sobre género	-	11,1	-	88,9	3,78	0,66
Existe formación sobre la perspectiva de género	11,1	-	22,2	66,7	3,44	1,01
La formación en igualdad de género es necesaria para la mejora de la actividad docente	11,1	11,1	-	77,8	3,44	1,13

Fuente: elaboración propia.

En antítesis, el profesorado sí indicó estar de acuerdo y bastante de acuerdo, con un 100%, que en el aula se trabaja las desigualdades, discriminaciones o violencia de género, que la filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas relacionadas con la perspectiva de género (88,9%), que en el aula se trabajan cuestiones sobre género (88,9%), que existe formación sobre la perspectiva de género (88,9%), que la formación en igualdad de género es necesaria para la mejora de la actividad docente (77,8%) y que en las actividades diarias en el aula se ven reflejadas actitudes diferenciales de género entre el alumnado (66,6%).

Profundizando en la formación del profesorado sobre perspectiva de género, aunque en la tabla anterior nos indicaron un 89% del profesorado la existencia de formación sobre perspectiva de género, en la tabla siguiente, indican con un 75% que la formación del profesorado en género es recibida de forma autodidacta. Aunque señalan también estar de acuerdo y bastante de acuerdo que desde el centro escolar se le ofrece formación al profesorado sobre cómo trabajar la perspectiva de género en las aulas (88,9%) y que desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación para trabajar la perspectiva de género (87,5%). En este sentido, consideramos importante resaltar que un 55,6% del profesorado indica estar algo de acuerdo con que la formación del profesorado actual es suficiente para trabajar acciones con perspectiva de género en el centro, frente a un 44,4% que indica no estar nada y poco de acuerdo con esta afirmación.

Tabla 83. Familia, administración, formación y acciones desde el centro escolar.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada	poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
A las familias del centro se les informa de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela	11,1	-	55,6	33,3	3,11	0,92
Se dispone de programas y proyectos con perspectiva de género en el centro	11,1	-	11,1	77,8	3,56	1,01
La administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para trabajar cuestiones de género en las aulas	22,2	11,1	66,7	-	2,44	0,88
La formación del profesorado actual es suficiente para trabajar acciones con perspectiva de género en el centro	22,2	22,2	55,6	-	2,33	0,86
Desde el centro escolar se le ofrece formación al profesorado sobre cómo trabajar la perspectiva de género en las	11,1	-	66,7	22,2	3,00	0,86

aulas						
Desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación para trabajar la perspectiva de género	-	12,5	62,5	25,0	3,13	0,64
La formación del profesorado en género es recibida de forma autodidacta	12,5	62,5	25,0	-	2,13	0,64

Fuente: elaboración propia.

Un 66,7% del profesorado señala estar algo de acuerdo que la administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para trabajar cuestiones de género en las aulas. Y un 88,9% del profesorado indica estar de acuerdo y bastante de acuerdo que a las familias del centro se les informa de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela y que se dispone de programas y proyectos con perspectiva de género en el centro.

Tabla 84. El centro escolar en la atención y gestión de la perspectiva de género.

GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	nada %	Poco %	algo %	bastante %		
Desde el centro se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	11,1	11,1	22,2	55,6	3,22	1,09
En el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar estrategias docentes y otros recursos para tratar asuntos sobre el género en las aulas	22,2	33,3	11,1	33,3	2,56	1,23
El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la perspectiva de género en las aulas	22,2	11,1	11,1	55,6	3,00	1,32
Existe compromiso del centro en la realización de acciones que giren en torno al fomento valores en igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.	11,1	-	11,1	77,8	3,56	1,01
El centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios de igualdad de género en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado	-	-	22,2	77,8	3,78	0,44

Para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la perspectiva de género en todos los centros escolares de infantil y primaria	11,1	-	11,1	77,8	3,56	1,01
---	------	---	------	------	------	------

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la tabla anterior, con respecto a la atención y gestión de la perspectiva de género en el centro escolar, el profesorado indicó, con un 100% de valores de acuerdo y bastante de acuerdo, que el centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios de igualdad de género en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado. A esto le sigue, con un 88,9%, que existe compromiso del centro en la realización de acciones que giren en torno al fomento valores en igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género y que para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la perspectiva de género en todos los centros escolares de infantil y primaria. Además, con un 77,8% señala que desde el centro se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa y que el centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la perspectiva de género en las aulas, un 66,7%.

Por el contrario, un 55,5% del profesorado señala no estar de acuerdo con que, en el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar estrategias docentes y otros recursos para tratar asuntos sobre el género en las aulas.

5.1.2.3.- Acciones interculturales y con perspectiva de género en el CEIP Andalucía de Sevilla.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre acciones interculturales con perspectiva de género, es decir, indicamos las actuaciones sobre diversidad cultural y género desarrolladas en el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla según lo registrado desde la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

5.1.2.3.1.- Las acciones interculturales y con perspectiva de género según el equipo directivo.

Como miembro del equipo directivo, nos comenta que sí cree que las acciones que se desarrollan en el centro implementan la interculturalidad con perspectiva de género, porque, según sus palabras,

[...] Hacemos un esfuerzo muy grande, aunque se nos escapan muchas cosas, pero hacemos un esfuerzo muy grande en todo el tema de la coeducación, de hecho, nosotros cuando hacemos la programación de aulas, trabajamos con libro de textos, trabajamos con proyectos y hay una parte del proyecto que pone explícitamente cómo abordo el tema de género aquí. Entonces en cada proyecto, cada maestro cuando programa tiene que plantearse cómo se tiene en cuenta el género. Y después el esfuerzo continuo de la comisión de dar los toques de atención, estar atentos del lenguaje, de debatir. CA3.AIG.CTO.ALTO+CA3.AIG.COMP.ALTO+CA3.AIG.OPI.POSIT

Para la coordinación y planificación de las diversas acciones sobre diversidad cultural y género, declara que se plantea desde la comisión de coeducación, en la que participa la responsable de coeducación de la comisión gestora de la Comunidad de Aprendizaje. Esta comisión de coeducación se reúne una vez a la semana para abordar diferentes temáticas y a partir de ahí se va descentralizando la información por el profesorado de todos los ciclos. Una vez que se trasfiere la información a todos los ciclos, se planifica las distintas asambleas con la temática de interés, entre las que se trabaja la diversidad cultural y el género, por ejemplo, nos comentó que la última asamblea se destinó a conversar sobre la violencia de género. A las asambleas están invitadas toda la comunidad educativa.

Para trabajar estas temáticas, sí que expone positivamente que es necesario e importante trabajar con otros agentes socioeducativos externos, posibilitando que en la escuela haya más perfiles profesionales, no solo docentes, tal y como indica que [...] Está la figura del orientador, del mediador, esos perfiles tienen que ser personas formadas. [...] Tendríamos que garantizar que vienen personas que tienen muy claro cuál es su función, pero yo creo que sí, creo que un perfil puede ser educadores sociales, mediadores, que serían necesarios que estuviesen. CA3.AIG.CTO.ALTO+CA3.AIG.COMP.ALTO+CA3.AIG.OPI.POSIT

5.1.2.3.2.- Las acciones interculturales y con perspectiva de género según la comunidad educativa.

Partiendo de la base que no reconocen ni identifican qué es la interculturalidad con perspectiva de género, como acciones principales en las que se pueda trabajar dicha temática se destacan los talleres con las familias, la comisión de la biblioteca y las asambleas en las que se trata temas interesantes, donde se intercambian opiniones. Asimismo, valoran positivamente el funcionamiento de la escuela con la comunidad educativa.

[...] El trabajo con las familias, sabes? En la clases, en el colegio, sabe? Cómo se relacionan las familias con el colegio, sabes? Que el colegio no es solo para los niños sino que es para toda la comunidad, sabes? Todo el mundo, las madres pueden venir y utilizar todo esto, con todos los talleres que se hacen, se hace pintura, jabón, sabes? CA₃.AIG.CTO.BAJO+ CA₃.AIG.COMP.BAJO+ CA₃.AIG.OPI.POSIT

[...] Nosotros el tema de la biblioteca se usa mucho.... También los documentales, los del ciclo de primaria usan mucho los documentales. Y la biblioteca está muy bien. Cuenta con cuentos actuales con perspectiva de género, que son cuentos interesantes... se hacen también las tertulias literarias. CA₃.AIG.CTO.BAJO+ CA₃.AIG.COMP.BAJO+ CA₃.AIG.OPI.POSIT

5.1.2.3.3.- Las acciones interculturales y con perspectiva de género según el profesorado.

Con respecto a acciones interculturales y con perspectiva de género (véase tabla 85), el profesorado señaló estar de acuerdo y bastante de acuerdo que la filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas interculturales con perspectiva de género y que la educación intercultural con perspectiva de género debe considerarse como una materia transversal en el currículum de contenidos (88,9%, respectivamente).

Tabla 85. Interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.

ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada	poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
En el centro se puede trabajar la interculturalidad con perspectiva de género	11,1	-	44,4	44,4	3,22	0,97
La filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas interculturales con perspectiva de género	11,1	-	11,1	77,8	3,56	1,01
Con la ley educativa actual se favorece medidas interculturales con perspectiva de género en las aulas	-	25,0	12,5	62,5	3,38	0,91
Existe formación para el profesorado sobre acciones interculturales con perspectiva de género	12,5	37,5	37,5	12,5	2,50	0,92
La educación intercultural con perspectiva de género debe considerarse como una materia transversal en el currículum de contenidos	11,1	-	22,2	66,7	3,44	1,01

Fuente: elaboración propia.

Además, con un 88,8% indicó estar de acuerdo y bastante de acuerdo que en el centro se puede trabajar la interculturalidad con perspectiva de género y, con un 75%, que con la ley educativa actual se favorece medidas interculturales con perspectiva de género en las aulas. En relación a la formación para el profesorado sobre acciones interculturales con perspectiva de género, un 50% del profesorado señaló no estar de acuerdo y el otro 50% sí estar de acuerdo de que exista esta formación específica para el profesorado.

Tabla 86. Acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar.

ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada	poco	algo	bastante		
	%	%	%	%		
En el centro existe acciones interculturales con perspectiva de género	11,1	-	22,2	66,7	3,44	1,01
Las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a las niñas extranjeras y/o de minorías étnicas	55,6	-	11,1	33,3	2,22	1,48
En el centro se tiene conocimiento sobre acciones interculturales con perspectiva de género que se realicen en otras instituciones socioeducativas	-	25,0	12,5	62,5	3,38	0,91
Se desarrollan actividades de formación al profesorado para la comprensión y conocimiento del contexto en diversidad cultural y desde la perspectiva de género	12,5	-	62,5	25,0	3,00	0,92
El profesorado centra su actuación desde las características propias del alumnado y su familia.	-	-	11,1	88,9	3,89	0,33
El profesorado centra su actuación desde las características propias del contexto sociocultural del centro escolar	-	-	11,1	88,9	3,89	0,33
Todas las familias, generalmente, se implican en acciones socioeducativas del centro	-	66,7	22,2	11,1	2,44	0,72

Fuente: elaboración propia.

Con un 100%, respectivamente, señala estar de acuerdo y bastante de acuerdo con que el profesorado centra su actuación desde las características propias del alumnado y su familia y desde las características propias del contexto sociocultural del centro escolar. Un 88,9% indica que en el centro si existe acciones interculturales con perspectiva de género. Con un 87,5%, que Se desarrollan actividades de formación al profesorado para la comprensión y conocimiento del contexto en diversidad cultural y desde la perspectiva de género y, un 75%, que en el centro se tiene conocimiento

sobre acciones interculturales con perspectiva de género que se realicen en otras instituciones socioeducativas.

Tabla 87. Profesorado, formación y acciones en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género.

ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada	poco	Algo	bastante		
	%	%	%	%		
Para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios culturales	-	-	22,2	77,8	3,78	0,44
Para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios de género	12,5	-	12,5	75,0	3,50	1,06
Para el profesorado es pertinente realizar prácticas interculturales con perspectiva de género en las aulas	11,1	-	11,1	77,8	3,56	1,01
En el centro se dan a conocer al profesorado materiales didácticos sobre interculturalidad en las aulas publicados por la administración pública	11,1	-	11,1	77,8	3,56	1,01
El profesorado conoce materiales didácticos sobre género en las aulas	11,1	-	22,2	66,7	3,44	1,01
La formación del profesorado en género recibida es útil para gestionar las desigualdades socioculturales en el aula	-	11,1	44,4	44,4	3,33	0,70
El profesorado del centro utiliza en sus clases (materiales, contenidos, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	11,1	-	22,2	66,7	3,44	1,01
El profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado	-	-	11,1	88,9	3,89	0,33
Sobre las medidas de educación intercultural con perspectiva de género, se considera mejor trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria	88,9	-	-	11,1	1,33	1,00
Las acciones desarrolladas en el centro incorporan la interculturalidad desde la perspectiva de género.	11,1	-	33,3	55,6	3,33	1,00
Las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a toda la comunidad educativa	-	11,1	11,1	77,8	3,67	0,70

Fuente: elaboración propia.

Referente a la tabla anterior, más de la mitad del profesorado no está de acuerdo al indicar que las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a las niñas extranjeras y/o de minorías étnicas (55,6% nada de acuerdo) y que todas las familias, generalmente, se implican en acciones socioeducativas del centro (66,7% poco de acuerdo).

Por otra parte, un 89% del profesorado indica estar en desacuerdo sobre que las medidas de educación intercultural con perspectiva de género se considera mejor trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria.

Por el contrario, con valores de acuerdo y bastante de acuerdo, indica con un 100% que el profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado, así como que, para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios culturales.

Un 89% del profesorado señala estar de acuerdo y bastante de acuerdo que para el profesorado es pertinente realizar prácticas interculturales con perspectiva de género en las aulas, que en el centro se dan a conocer al profesorado materiales didácticos sobre interculturalidad en las aulas publicados por la administración pública, que el profesorado conoce materiales didácticos sobre género en las aulas, que el profesorado del centro utiliza en sus clases (materiales, contenidos, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos interculturales con perspectiva de género, que las acciones desarrolladas en el centro incorporan la interculturalidad desde la perspectiva de género y que las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a toda la comunidad educativa. También, un 88,8% del profesorado indica estar de acuerdo y bastante de acuerdo que la formación del profesorado en género recibida es útil para gestionar las desigualdades socioculturales en el aula y que, para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios de género (87,5%).

5.1.2.4.- Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el CEIP Andalucía.

En este apartado abordamos toda la información obtenida sobre las propuestas de mejora a realizar para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla según lo registrado desde la perspectiva del equipo directivo, el punto de vista de la comunidad educativa y, finalmente, la percepción del profesorado.

5.1.2.4.1.- Propuestas de mejora según el equipo directivo.

Con respecto a este último bloque de preguntas sobre propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar, manifiesta que

[...] Tenemos que seguir profundizando en la formación fundamentalmente, y después esa formación implementarla en la práctica. Hacemos bastantes cosas, pero es seguir profundizando ahí.

CA4.PM.OPI.FAVOR + CA4.PM.VALOR.POSIT

En este sentido, valora positivamente la incorporación de la interculturalidad con perspectiva de género en el proyecto educativo del centro, ya que es la normativa que rige la institución, la dinámica escolar. Además, considera necesario e importante la unión de ambos conceptos para poder intervenir de forma más integral. De esta forma, la principal expectativa sobre las intervenciones socioeducativas en el centro es que se mejoren las relaciones entre las personas diversas culturalmente y entre hombre y mujeres, y

[...] Fundamentalmente que nuestros niños y niñas cuando se hagan mayores, esa semilla que está ahí plantadita crezca, y crezcan en unas relaciones más igualitarias.

CA4.PM.OPI.FAVOR + CA4.PM.VALOR.POSIT

En definitiva, como miembro del equipo directivo, manifiesta que realmente no sabe cómo mejorar la participación de la comunidad educativa en el centro, ya que el nivel de participación en el centro es alto en función a todas las actividades y talleres de formación que llevan a cabo. Aunque, especialmente, declara que se podría mejorar la participación de los hombres, pues sería esa una línea de trabajo sobre todo para trabajar la perspectiva de género.

[...] Pues no lo sé, porque nosotros tenemos unos índices de participación alta porque tenemos formación para familias todos los días, y tendríamos que plantearnos que hacer, y no lo sé, vamos lo hemos hablado muchas veces y no encontramos la fórmula, que hacer para que participen más los hombres, porque en la perspectiva de género hay que trabajar también con los hombres, no sólo con las mujeres, y es que las personas que vienen a la formación que hacemos son madres o abuelas, y hombres sólo tenemos dos. Le estamos dando vueltas a qué hacemos para enganchar. Tenemos un obstáculo, que es que muchas veces nosotros hacemos las actividades por las mañanas y hay muchas familias que por las mañanas se van a buscarse la vida, y lo tradicional es que se vaya el marido y se quede la mujer, eso está ahí, pero aun así hay hombres que no salen, están en la

casa, ¿Por qué no vienen al cole? Y es lo que nos cuestionamos y estamos dándole vueltas. Lo que tenemos claro es que la respuesta la tenemos que construir con ellos, porque la clave la tienen ellos, todo lo que nosotros pensemos son suposiciones. CA₄.PM.OPI.FAVOR + CA₄.PM.VALOR.POSIT

5.1.2.4.2. - *Propuestas de mejora según la comunidad educativa.*

Con respecto a propuestas de mejora, no creen que sea necesario mejorar nada, solo plantean que participen más los hombres en las diferentes actividades que se organiza en el centro, pero igualmente manifiestan que eso es muy difícil porque no se puede obligar a nadie. Es decir, existe ausencia de voluntariedad, posiblemente por el desconocimiento y la escasez de información y motivación que presentan, de acuerdo con los comentarios siguientes

[...] Poniendo una muchacha en la puerta y a cada madre diciéndoselo... si te enteras, pues te interesas, pero por un cartel no porque la mayoría no sabe leer... CA₄.PM.OPI.FAVOR+CA₄.PM.VALOR.POSIT

[...] La participación está relacionada con los gustos que se tengan realmente las madres, porque a lo mejor si hay un taller que no funciona o que falla la participación es porque a lo mejor la madres necesitan otras cosas y no es lo que les motiva realmente, no? entonces es estar pendiente mucho de cómo vayan cambiando los gustos, las necesidades. CA₄.PM.OPI.FAVOR+CA₄.PM.VALOR.POSIT

[...] Y yo creo también las cosas que se manifiestan, como está diciendo ella, porque ha salido de madres quiero aprender a leer y a escribir, se puede hacer un taller? Se puede plantear hacer un taller de eso, no? entonces, vendría más gente que esté interesada en eso y hacer eso, o en el carnet de conducir... CA₄.PM.OPI.FAVOR+CA₄.PM.VALOR.POSIT

[...] Y otra cosa que le voy a decir, esto nos motivaría si al final de mes nos dieran un sueldo... tú vas a venir aquí al taller, vas a trabajar, como si fuera un trabajo. Eso es lo que serviría. CA₄.PM.OPI.FAVOR+CA₄.PM.VALOR.POSIT

[...] La formación en la inserción socio laboral. También se puede contar con el alumnado en prácticas que se dedique a ello. CA₄.PM.OPI.FAVOR+CA₄.PM.VALOR.POSIT

En definitiva, como propuestas de mejora, en general, plantean la motivación hacia el mundo laboral: fomentando una formación para el empleo y el autoempleo; informando sobre cómo buscar un empleo; descubriendo las capacidades que cada

persona posee; informando sobre diferentes empresas de limpieza, de cocina, etc. Y que todo ello se recoja en un curso de formación para el empleo y que se bonifique con un incentivo económico.

5.1.2.4.3.- Propuestas de mejora según el profesorado.

De acuerdo a las indicaciones del profesorado, todos los ítems de la tabla siguiente, adquieren valores altos de agrado, es decir, que el profesorado está de acuerdo y bastante de acuerdo con las afirmaciones propuestas. En este sentido, de mayor a menor, vamos apuntando que un 100% del profesorado indica estar de acuerdo y bastante de acuerdo que en el centro se desarrollan actividades para potenciar la comunicación, intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa, que el profesorado asume como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas y que desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinares e interpersonales en espacios comunitarios.

Con un 88,9% el profesorado indica estar de acuerdo y bastante de acuerdo que el centro promueve acciones flexibles que faciliten la participación de todas las familias en el centro, que desde el centro se fomenta la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen con materiales interculturales, que el centro garantiza relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje, que desde el profesorado se considera realizar mejoras en políticas educativas para trabajar acciones interculturales con perspectiva de género en las aulas y que se considera importante que la comunidad educativa participe en el fomento de una educación intercultural con perspectiva de género a través de experiencias y actividades socioeducativas.

Con un 87,5%, el profesorado señala, estar de acuerdo y bastante de acuerdo, que existe participación de entidades socioeducativas que trabajen el género en centros escolares, que se desarrollan proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural desde la perspectiva de género y que la incorporación de agentes socioeducativos externos en los centros escolares que trabajen en medidas interculturales con perspectiva de género es necesaria en todos los centros escolares.

Y con un 75% el profesorado indica, estar de acuerdo y bastante de acuerdo, que existe formación de prácticas interculturales con perspectiva de género como modelo de educación inclusiva.

Tabla 88. Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.

PROPUESTAS DE MEJORA	Grado de acuerdo				M	DT
	Nada	Poco	algo	Bastante		
	%	%	%	%		
El centro promueve acciones flexibles que faciliten la participación de todas las familias en el centro	-	11,1	11,1	77,8	3,67	0,70
Existe formación de prácticas interculturales con perspectiva de género como modelo de educación inclusiva		25,0	50,0	25,0	3,00	0,75
Se desarrollan actividades para potenciar la comunicación, intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa	-	-	33,3	66,7	3,67	0,50
Desde el centro se fomenta la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen con materiales interculturales	-	11,1	11,1	77,8	3,67	0,70
Existe participación de entidades socioeducativas que trabajen el género en centros escolares	12,5	-	62,5	25,0	3,00	0,92
El centro garantiza relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje.	11,1	-	22,2	66,7	3,44	1,01
Se desarrollan proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural desde la perspectiva de género	-	12,5	25,0	62,5	3,50	0,75
El profesorado asume como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas.	-	-	22,2	77,8	3,78	0,44
Desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios	-	-	22,2	77,8	3,78	0,441
Desde el profesorado se considera realizar mejoras en políticas educativas para trabajar acciones interculturales con perspectiva de género en las aulas	11,1	-	22,2	66,7	3,44	1,01
Se considera importante que la comunidad educativa participe en el	-	11,1	11,1	77,8	3,67	0,70

fomento de una educación intercultural con perspectiva de género a través de experiencias y actividades socioeducativas								
La incorporación de agentes socioeducativos externos en los centros escolares que trabajen en medidas interculturales con perspectiva de género es necesaria en todos los centros escolares	12,5	-	12,5	75,0	3,50	1,06		

Fuente: elaboración propia.

En este punto del cuestionario, le proponemos al profesorado que nos señalara aquellas tareas que considerase realizar en su centro escolar para mejorar la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género. En relación a las tareas, apuntamos que las concretamos en tres niveles: por un lado, tareas relacionadas a nivel interno organizacional del centro escolar, por otra parte, tareas relacionadas a nivel general con el centro escolar, y por último, tareas relacionadas con el profesorado.

Del listado de tareas relacionadas con la organización interna del centro escolar, el profesorado indicó, con un 100% respectivamente, que se podría mejorar todas.

Tabla 89. Tareas a nivel interno organizacional.

TAREAS	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
Conocimiento del contexto-entorno del centro escolar	100	-	-	1,00	0,00
Conocimiento de las características del alumnado por ciclos de enseñanzas	100	-	-	1,00	0,00
Conocimiento de la realidad sociofamiliar del alumnado	100	-	-	1,00	0,00
Innovación anual del Plan Educativo de Centro	100	-	-	1,00	0,00
Coordinación del equipo directivo para gestionar la diversidad cultural	100	-	-	1,00	0,00
Coordinación del equipo directivo para trabajar cuestiones de género	100	-	-	1,00	0,00
Coordinación del profesorado para atender a la diversidad cultural	100	-	-	1,00	0,00
Coordinación del profesorado para trabajar el género en las aulas	100	-	-	1,00	0,00
Coordinación interdisciplinar y de forma intercultural con perspectiva de género	100	-	-	1,00	0,00
Participación en el diseño de nuevos proyectos educativos interculturales y de	100	-	-	1,00	0,00

género					
Ejecución de nuevos proyectos educativos interculturales y de género	100	-	-	1,00	0,00
Evaluación de proyectos educativos implantados en el centro	100	-	-	1,00	0,00
OTRAS. Indique cuáles:	-	-	100	3,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las tareas a nivel más general del centro escolar, el profesorado indicó también con un 100% que se podría mejorar las actividades de ocio y tiempo libre para la Comunidad Educativa, las campañas de información y sensibilización intercultural, la información, asesoramiento y apoyo a las familias extranjeras y/o de minorías étnicas y la organización de actividades de participación comunitaria. Con un 89%, señaló la mejora en actividades de formación socioeducativas, culturales y de género, en la creación de nuevos recursos didácticos interculturales con perspectiva de género y en la organización de actividades en interculturales con perspectiva de género.

Tabla 90. Tareas a nivel de centro.

TAREAS	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
Actividades de formación socioeducativas, culturales y de género	88,9	11,1	-	1,11	0,33
Actividades de ocio y tiempo libre para la Comunidad Educativa	100	-	-	1,00	0,00
Campañas de información y sensibilización intercultural	100	-	-	1,00	0,00
Información, asesoramiento y apoyo a las familias extranjeras y/o de minorías étnicas	100	-	-	1,00	0,00
Creación de nuevos recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	88,9	11,1	-	1,11	0,33
Organización de actividades de participación comunitaria	100	-	-	1,00	0,00
Organización de actividades en interculturales con perspectiva de género	88,9	11,1	-	1,11	0,33
OTRAS. Indique cuáles:	100	-	-	3,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

Las tareas relacionadas con el profesorado (véase tabla 91), apuntan a mejorar todas en general, pero con un 100% todas, excepto la formación de prácticas interculturales con perspectiva de género que obtiene un 89% de las respuestas del profesorado.

Seguimos preguntándole al profesorado acerca de su opinión sobre la diversidad cultural. En este sentido nos señaló con un 100% que la diversidad cultural no se tiene que considerar en la educación, que la diversidad cultural no supone poseer desigualdades socioculturales en el centro escolar y que la diversidad cultural no supone estar en desventaja educativa con el resto del alumnado.

Tabla 91. Tareas a nivel del profesorado.

TAREAS	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
Fomento de las relaciones con las familias	100	-	-	1,00	0,00
Impartición y extensión de las actividades docentes realizadas	100	-	-	1,00	0,00
Trabajo en equipo interdisciplinar	100	-	-	1,00	0,00
Trabajo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos	100	-	-	1,00	0,00
Formación de prácticas interculturales con perspectiva de género	88,9	11,1	-	1,11	0,33
OTRAS. Indique cuáles:	-	-	100	3,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

El profesorado continúa señalando con un 77,8% que la diversidad cultural es un elemento a considerar en la educación. Sin embargo, con porcentaje muy cercanos a la mitad de las respuestas, el profesorado indicó con un 55,6% que la diversidad cultural conlleva adaptarse al contexto del centro escolar de acogida, frente a un 44,4% que señala lo contrario. Y, por último, un 55,6% que la diversidad cultural es parte de la idiosincrasia humana, frente a un 44,4% que también indica lo contrario.

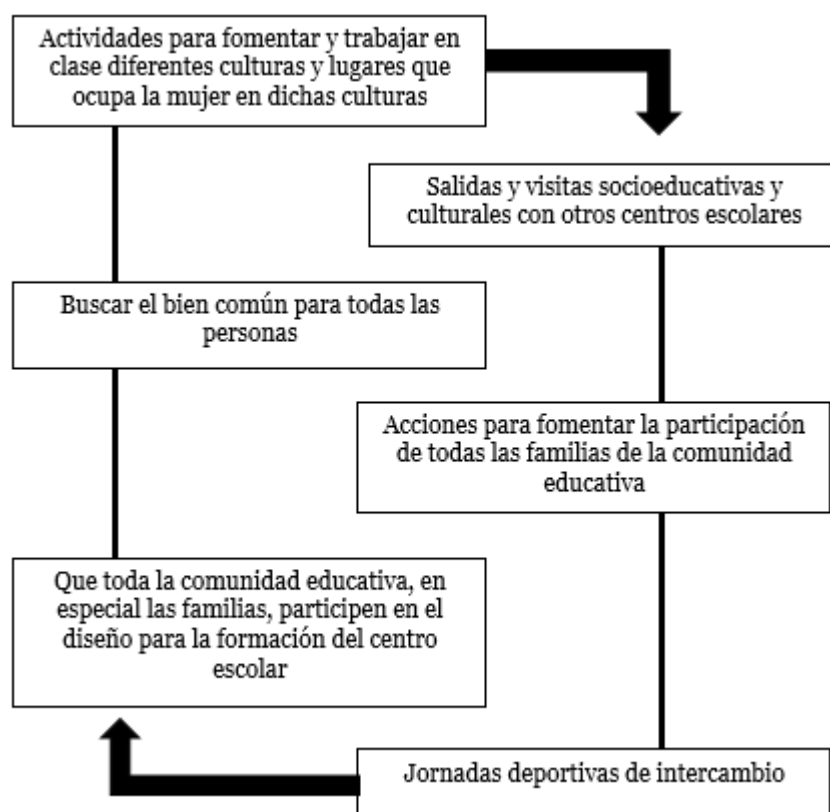
Tabla 92. Enunciados sobre la diversidad cultural en el centro escolar.

DIVERSIDAD CULTURAL	Si %	No %	Ns/Nc %	Media	D.T
La diversidad cultural no se tiene que considerar en la educación	-	100	-	2,00	0,00
La diversidad cultural es un elemento a considerar en la educación	77,8	22,2	-	1,22	0,44

La diversidad cultural conlleva adaptarse al contexto del centro escolar de acogida	44,4	55,6	-	1,56	0,52
La diversidad cultural supone poseer desigualdades socioculturales en el centro escolar	-	100	-	2,00	0,00
La diversidad cultural es un elemento enriquecedor de la sociedad	100	-	-	1,00	0,00
La diversidad cultural supone estar en desventaja educativa con el resto del alumnado	-	100	-	2,00	0,00
La diversidad cultural es parte de la idiosincrasia humana	44,4	55,6	-	1,56	0,52
OTRAS. Indique cuáles:	-	100	-	2,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

Figura 39. Actividades que fomenten la interculturalidad en el centro escolar.



Fuente: elaboración propia.

Capítulo 6.

COMPARATIVA DE LOS CENTROS ESCOLARES DE SALTA Y SEVILLA.

Antes de comenzar con la comparativa de los centros escolares en función al contexto de estudio, Sevilla y Salta, consideramos importante exponer de nuevo los diferentes criterios muestrales para la selección de los casos. En este sentido, recordamos que los casos fueron seleccionados por los siguientes criterios: centros de titularidad pública, accesibilidad por contactos y relaciones, nivel de enseñanza: infantil y primario, presencia de alumnado extranjero, originario y/o de minorías étnicas, alumnado mixto, zona urbana – centros escolares de la capital y antecedentes referenciales sobre prácticas realizadas correspondidas con la diversidad cultural y el género en la escuela.

A tenor de los criterios muestrales, los casos seleccionados son, en la provincia de Salta: la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) y la Escuela Roberto Romero (Ca2) y en la provincia de Sevilla: el CEIP San José Obrero (Ca3) y el CEIP Andalucía (Ca4) (véase el apartado 2.3.- Contextualización de los centros escolares para conocer más detalles sobre cada centro escolar). Esta estrategia comparativa de análisis cualitativo y cuantitativo, una vez recabados los datos, nos posibilita poder obtener conclusiones significativas a partir de las semejanzas y diferencias entre los centros escolares seleccionados, según el primer objetivo general y sus específicos marcados para esta investigación. La comparación en esta investigación nos posibilita un elemento contextual para enriquecer el análisis de los datos hacia una valoración más completa de toda la información recopilada.

De toda la información recopilada en el trabajo de campo de ambos contextos, planteamos la comparación enfocada a las categorías principales de esta investigación: diversidad cultural, perspectiva de género, acciones interculturales con perspectiva de género y propuestas de mejoras hacia la interculturalidad con perspectiva de género en las escuelas. A continuación, exponemos en cada una de las categorías mencionadas los indicadores comparativos ajustados a cada técnica cualitativa y cuantitativa realizada en esta investigación por cada centro escolar. Al finalizar cada apartado presentamos una tabla comparativa en la que esbozamos

brevemente lo analizado por categoría y centro escolar, dando respuesta al último objetivo específico de esta investigación.

6.1.- Comparación de la diversidad cultural en los centros escolares de infantil y primaria de Salta y Sevilla.

En este apartado reflejamos la comparación de la información obtenida sobre la diversidad cultural en cada ámbito educativo de estudio a partir de lo planteado en los proyectos educativos, así como desde la perspectiva de los equipos docentes, las comunidades educativas y el profesorado de cada centro escolar.

6.1.1.- Comparación de las consideraciones de la diversidad cultural en los proyectos educativos.

Los proyectos educativos de centro constituyen la normativa primordial de toda escuela. Para nuestra investigación son fuentes primarias analizadas con el fin de describir qué dicen sobre las temáticas principales de esta investigación. Por ello, el objetivo es conocer y analizar a qué se refieren con diversidad cultural⁹¹ en los centros escolares, profundizando en un análisis no frecuencial sobre el contenido de los proyectos educativo de centro⁹².

A partir de los indicadores analizados en los distintos casos, vamos construyendo la comparativa entre los proyectos educativos de los centros escolares de Salta y los proyectos educativos de los centros escolares de Sevilla, centrándonos en las diferencias y similitudes encontradas. Para una mayor comprensión utilizamos tablas comparativas al final de cada fuente de información. Como documento base, además, hemos utilizado el análisis de resultados de los proyectos educativos por centro escolar, realizando varias lecturas para poder extraer la información relevante desde una perspectiva comparativa.

En los proyectos educativos los indicadores planteados versan, por un lado, sobre rasgos formales y de contenido de la documentación, por otro lado, sobre cada categoría de estudio.

Los indicadores planeados sobre rasgos generales formales y de contenido de los proyectos educativos son:

- Actualización del documento.
- Uso del lenguaje no sexista.

⁹¹ Se continuará con la misma idea y estructura en el apartado de la categoría sobre Perspectiva de Género.

⁹² En el contexto argentino se le denomina Proyecto Educativo Institucional, pero tiene la misma finalidad normativa.

- Estructura de la información y contenido.
- Objetivos del proyecto educativo.

Tras el análisis de forma comparativa, podemos destacar que los proyectos educativos de los centros escolares salteños, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) y la Escuela Roberto Romero (Ca2) no estaban *actualizados* en la fecha de su recogida (curso académico 2014/2015), en comparación con los de los centros escolares sevillanos, el CEIP San José Obrero (Ca3) y el CEIP Andalucía (Ca4) que sí estaban actualizados en tiempo y forma (curso académicos 2016/2017). Como similitud, exponemos que todos los centros escolares de ambos contextos de estudio, intentan trabajar un *lenguaje no sexista*, identificándose en cierta medida en el discurso de todos sus proyectos educativos de centro. En cambio, consideramos que se debe hacer un esfuerzo para mejorarlo.

Con respeto a la *estructura de la información y el contenido del proyecto educativo* de la Escuela Indalecio Gómez de Salta (Ca1), consideramos que es suficiente ya que sólo nos ha permitido conocer apartados generales de la institución educativa. En cambio, exponemos que se puede mejorar la normativa escolar profundizando en cada apartado de forma más detallada e incorporando apartados importantes a considerar para una adecuada organización y un correcto funcionamiento de la institución, como por ejemplo el explicitación de un marco legislativo nacional y provincial.

En la Escuela Roberto Romero de Salta (Ca2), el proyecto educativo es más apropiado y completo en contenido y estructura de la información, la cual nos ha permitido conocer de forma general y detallada determinados elementos centrales de la institución escolar, como es la historia de la institución, las características del contexto escolar, el marco teórico de la acción pedagógica y el marco normativo sobre educación nacional y provincial, entre otros. Sin embargo, indicamos que se puede mejorar el proyecto educativo del centro explicando, por ejemplo, todas las acciones que se llevan a cabo en el centro escolar, fuera del diseño curricular del alumnado.

El CEIP San José Obrero (Ca3) presenta un proyecto educativo muy adecuado tanto en estructura como en contenido de la información pertinente del centro escolar. Asimismo, se expone al detalle todos los elementos y factores implicados en la dinámica escolar. Es un documento donde se refleja con claridad la filosofía del centro escolar, así como las diferentes formas de actuación de la dirección, el profesorado y los/as demás profesionales que trabajan dentro y fuera del centro escolar. Mantiene un lenguaje y discurso adecuado y una ejemplar justificación normativa en todos sus apartados. Aunque sea un documento extenso, lo consideramos necesario para conocer en profundidad la normativa escolar. De este modo, el proyecto educativo

sirve de guía orientativa para cualquier situación en la que un miembro de la comunidad educativa está inmerso, constituyéndose un recurso de consulta para la comunidad educativa.

En el CEIP Andalucía (Ca4) identificamos que el proyecto educativo mantiene un ajuste muy adecuado en contenido, estructura y lenguaje, permitiendo una lectura fácil y comprensiva. También se recoge tanto la filosofía del centro escolar como la actuación coherente de la dirección, del equipo docente y de otros/as profesionales que trabajan dentro y fuera de centro escolar. De este modo, al igual que en CEIP San José Obrero, esta normativa escolar sirve de guía orientativa para cualquier consulta que se considere. Es un documento abierto a la comunidad educativa.

Adentrándonos en los *objetivos planteados en cada centro escolar según la normativa* analizada, destacamos los resultados por cada caso de estudio.

Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta. Como dato significativo en cuanto a los objetivos del proyecto educativo de este centro escolar es que no se menciona la atención y gestión de la diversidad cultural del alumnado, aun sabiendo la existencia de este tipo de alumnado específico en las aulas y en el centro escolar, disentida tanto en la dirección escolar como en la comunidad educativa.

Además, aunque se expone como uno de los objetivos generales del Plan Estratégico de la Dirección la mejora de aprendizajes del alumnado garantizando calidad en los procesos de enseñanza centrados en la acción pedagógica, teniendo en cuenta al equipo docente y a la comunidad educativa, resaltamos interesante que tanto los objetivos específicos del proyecto educativo, a nivel institucional, sociocultural y pedagógico, al igual que los objetivos específicos que se plantean desde el Plan Estratégico de la Dirección del centro, los objetivos van dirigidos a la mejora de la labor del equipo docente en cuanto a organización, gestión y práctica profesional dentro del centro escolar, entendiéndose así como objetivos más bien institucionales y profesionales que pedagógicos.

A tenor de lo expuesto, los objetivos del centro escolar, según su proyecto educativo, van destinados principalmente a la mejora de la práctica docente y a la organización y gestión institucional, en vez de mejorar la calidad educativa en cuanto a procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, interculturales e igualitarios en todo el alumnado, seguido de su comunidad educativa. También, indirectamente entendemos que dicha calidad docente es necesaria en primer orden porque influirá, a posteriori, a la hora de generar transformación en modelos tradicionales educativos, como el planteado en el discurso de esta normativa escolar. Pues uno de sus objetivos docentes es la reflexión

sobre qué prácticas docentes se están llevando a cabo para darle un nuevo sentido (resignificación) a la intencionalidad de la enseñanza, es decir, que la educación no solo sea mera adquisición de contenidos curriculares, planteamiento que también se manifiesta desde la dirección escolar, al igual que en la Escuela Roberto Romero (Ca2).

Acorde con el planteamiento de esta investigación, resaltamos que en uno de sus objetivos se considera el fortalecimiento de la relación entre escuela y familia para mejorar canales de participación. Asimismo, apuntamos que unos de sus objetivos están destinados a cubrir las necesidades educativas especiales (NEE) para evitar desigualdad entre el alumnado. En este sentido, ya en uno de sus objetivos podemos ver que la filosofía escolar se identifica con el modelo de atención y gestión asimilacionista y compensatorio para el alumnado, invisibilizando la diversidad. Esto concuerda con el primer dato significativo dado en este subapartado, que es que en esta escuela no se han planteado trabajar la diversidad del alumnado desde las diferencias, y menos aún, concretamente, desde la diversidad cultural.

Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta. Al igual que en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1), perteneciente al mismo contexto, resaltamos que tampoco se menciona entre los objetivos de esta escuela la atención y gestión de la diversidad cultural del alumnado, conocimiento su existencia contrastada tanto en la entrevista a la dirección escolar como en el grupo de discusión a la comunidad educativa. No obstante, en la consideración de la escuela como espacio de conocimiento significativo, sí se hace referencia a las diferencias culturales del alumnado, como se puede leer más adelante.

Al contrario que en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1), en esta escuela sí se hace referencia como objetivo principal al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado para su promoción dentro del sistema educativo, seguido del proceso de transformación de la escuela a espacio de democratización social para que la comunidad educativa adquiera más protagonismo. Esta idea de necesidad de cambio de la institución tradicional hacia una institución más democrática viene dada por los continuos avances sociales, tecnológicas, políticos, culturales, etc. a los que se le debe dar respuesta desde el ámbito educativo, así se especifica en la normativa escolar de ambas escuelas salteñas.

Destacamos también que como objetivo del centro escolar se promueve un cambio de actitud frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, fomentando el desarrollo de competencias para el alumnado en la detección de dificultades y en la construcción de su propio aprendizaje, y para que dicho proceso no continúe siendo un simple sistema de recepción y almacenamiento de información para el alumnado. Idea que también se recoge en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1), pero no a nivel de

centro, sino como objetivo específico del/a docente, hecho que posiblemente sea más difícil conocer que se lleve cabo dicho objetivo a la práctica puesto que no se recoge a nivel institucional.

En última posición, tal y como aparece también en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1), se hace mención en sus objetivos a la participación de las familias en el ámbito educativo. Participación centrada en el intercambio de conocimiento y experiencias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. De esta forma se continúa interviniendo con las familias de forma aislada y puntual, en ambas escuelas del contexto salteño.

Sin embargo, lo que enriquece a esta escuela es que se considera una institución responsable de la transformación socioeducativa, como filosofía del centro, hacia un espacio de conocimiento significativo, reuniendo al alumnado de diferentes culturas para que todos/as adquieran por igual la misma educación. En este sentido, ya en uno de sus objetivos podemos ver que la filosofía escolar se identifica con el modelo de atención y gestión multicultural compensatoria para el alumnado, conociendo que hay diversidad cultural, pero atendiendo a la desventaja sociocultural y educativa que presenta este tipo de alumnado, sobre todo, los/as que tienen mayores dificultades.

En esta escuela, aunque se recoja en el proyecto educativo la reflexión sobre el rol que ocupa la escuela como principal espacio para crear ciudadanía responsable, crítica y que, apuesta por la transformación a través del conocimiento, denotamos que, al no trabajarse en la práctica, al no considerarse la diversidad cultural del alumnado desde el valor de la diferencia, esta idea se queda en la teoría.

CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla. En este centro se clasifican los objetivos específicos en cinco objetivos generales que hacen referencia a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, como en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, a la mejora de la convivencia, a la participación e implicación de las familias, como en las dos escuelas de Salta (Ca1 y Ca2), a la organización y funcionamiento del centro escolar, como en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) y a la formación del profesorado. Pensamos que es el centro donde con mayor claridad se exponen los objetivos de la institución y por consiguiente la filosofía escolar. En este sentido, los objetivos van dirigidos para toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado, dirección, familias, etc.

Con respecto al término en sí, no se recoge la diversidad cultural del alumnado en ninguno de los objetivos del centro, pero sí consideramos que está presente la atención y gestión tanto de la "diversidad" como de la "cultura" del alumnado en:

- Los objetivos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se considera la diversidad como derecho y bien común, y cuando se favorece el desarrollo de actitudes críticas y hábitos en un marco democrático que fomente el respeto por la diversidad, la igualdad, el medioambiente y los valores democráticos.
- Los objetivos para la mejora de la convivencia cuando en las sesiones de tutoría se desarrolla el respeto por la igualdad, la prevención de la violencia de género y la no discriminación por cualquier condición personal o social. Cuando se fomenta el trabajo en equipo como instrumento de colaboración, discusión y toma de decisiones respetando la diversidad y cuando se prioriza las actividades organizadas por el centro escolar con valores de solidaridad, tolerancia y respeto hacia otras culturas.
- Los objetivos para la participación de las familias cuando se fomenta el conocimiento del otro para conseguir una auténtica sociedad intercultural.
- Los objetivos para la organización y el funcionamiento escolar cuando se trabaja hacia una educación comprensiva y sensible a las diferencias personales desde la educación inclusiva, desarrollando las potencialidades de cada persona y ofreciendo a cada cual lo que necesita para su progreso personal y social. Cuando se potencia en el alumnado la participación en actividades culturales, deportivas, recreativas, etc. así como la colaboración de toda la comunidad educativa para su organización.

CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla. Este centro escolar considera la educación como un elemento de progreso y de cambio social para transformar determinadas realidades, sea sé una institución educativa. En este sentido, se marcan como objetivo general dar una educación de calidad al alumnado y a su familia con el fin de lograr un pleno desarrollo personal y sociocomunitario.

A tenor de lo expuesto, relacionado con la temática del apartado principal, los objetivos específicos se centran: 1) En la atención de las necesidades educativas que presenta el alumnado para combatir con la situación de exclusión y riesgo sociocultural en la que se encuentra debido a su contexto (Véase apartado 2.3.- Contextualización de centros escolares). 2) Dar respuesta a los desafíos educativos constantes que presenta la sociedad actual, incorporando metodologías participativas, de aprendizaje colaborativa y dialógicas para que el alumnado consiga las competencias básicas de los niveles de enseñanza y así fomentar la promoción del alumnado al ciclo de secundaria. 3) Conseguir una mayor implicación y participación de todos los sectores que intervienen en la comunidad educativa, incluida las familias, que permita convertir el centro escolar en un espacio para el ejercicio de la participación, la democracia y la ciudadanía. 4) Promover una cultura de paz,

cooperación y solidaridad entre todas las personas partícipes del centro escolar, educando así en la aceptación de la diversidad, sea cual sea el origen de esta. 5) Hacer el centro escolar un referente cultural para el contexto y un medio para la transformación del mismo.

En suma, en este centro escolar, solo es en el último objetivo del centro donde se hace referencia a la diversidad del alumnado, en un sentido amplio, no recogiendo en ninguno de los objetivos la diversidad cultural del alumnado.

Tabla 93. Comparativa de rasgos generales de los proyectos educativos de los centros escolares por contexto de estudio.

RASGOS GENERALES	PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
INDICADORES COMPARATIVOS	Caso 1- Escuela Indalecio Gómez	Caso 2- Escuela Roberto Romero	Caso 3- CEIP San José Obrero	Caso 4- Andalucía
Contenido y estructura del documento	Suficiente en contenido y estructura para conocer apartados generales de la escuela. Queda recogida la filosofía escolar y la actuación relacionada con la gestión y organización tanto de la dirección como del equipo docente para mejora del centro escolar.	Adecuado y correcto en contenido y estructura para conocer apartados generales de la escuela. Queda recogida la filosofía escolar y la actuación adecuada tanto de la dirección como del equipo docente para mejora del centro escolar.	Muy adecuado en contenido, estructura, formato, lenguaje, justificación normativa... Permite conocer al detalle todos los elementos principales de la escuela. Queda recogida la filosofía escolar y la actuación coherente tanto de la dirección como del equipo docente para mejora del centro escolar. Extenso pero a la vez necesario. Guía orientativa	Muy adecuado en contenido, estructura, lenguaje, permitiendo una lectura fácil y comprensiva. Queda recogida la filosofía escolar y la actuación coherente tanto de la dirección como del equipo docente para mejora del centro escolar. Adecuada justificación normativa. Guía Orientativa.
Objetivos del proyecto educativo de centro.	Objetivos institucionales dirigidos a la mejora de la práctica docente en cuanto a organización y gestión del centro escolar. Sí se especifica la acción pedagógica hacia el alumnado y en último lugar el fomento de las relaciones entre la escuela y las familias, pero a través de	Objetivos dirigidos al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado; a la promoción de cambio de actitud frente al tradicional proceso educativo del alumnado; a la escuela como espacio de democratización social para toda la comunidad educativa y, por último, al fomento de	Objetivos dirigidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la mejora de la convivencia, a la participación de las familias, a la organización y funcionamiento del centro escolar y a la formación del profesorado. Concretamente, no se menciona la diversidad	Objetivos dirigidos al proceso de enseñanza-aprendizaje tanto del alumnado como de las familias, a las necesidades educativas del alumnado, a los desafíos continuos que presenta la sociedad actual, a la participación de toda la comunidad educativa, a la promoción de valores

RASGOS GENERALES	PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
	acciones puntuales. No se recoge en los objetivos de la institución la diversidad cultural del alumnado.	las relaciones entre escuela y familia, pero a través de acciones puntuales. Sí se recoge las diferencias culturales del alumnado cuando se considera a la institución un espacio de conocimiento significativo.	cultural del alumnado entre sus objetivos, pero sí que se recoge en un sentido más amplio tanto la diversidad como el elemento cultural en el alumnado.	democráticos: cultura de paz, solidaridad y cooperación entre todas las personas aceptando la diversidad. No se recoge en los objetivos de la institución la diversidad cultural del alumnado, pero sí se trabaja la diversidad en un sentido amplio.

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de los proyectos educativos.

A continuación, de los proyectos educativos en función a la primera categoría de estudio: diversidad cultural (CA1.DC), la comparación se ha realizado teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

- Consideración de la diversidad cultural.
- Acciones se recogen en el proyecto educativo relacionadas con la diversidad cultural.

Con respecto al concepto de *diversidad cultural*, tanto en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta y en el CEIP Andalucía no aparece ese término en sus proyectos educativos de centro. Debido a ello profundizamos en el concepto “diversidad” y “cultura” en cada caso escolar. Antes de profundizar en cada terminología destacamos que en la Escuela Roberto Romero (Ca2) el concepto de diversidad cultural solo aparece en el contenido curricular de Ciencias Sociales, en el eje temático sobre “las actividades humanas y la organización social”. Resaltamos que una de las competencias que debe adquirir el alumnado es el respeto a las diferencias culturales. En este caso la diversidad cultural⁹³ está relacionada con el respeto a la diferencia. Y en el CEIP San José de Obrero (Ca3) el término diversidad cultural sí aparece en el proyecto educativo solo en el contenido curricular de Ciencias Sociales, al igual que en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, como competencia a adquirir el alumnado, relacionada con la identificación, respeto y valoración de los principios democráticos, valorando la diversidad cultural, entre otros. En esta misma línea competencial, el alumnado debe tomar conciencia sobre los derechos y deberes necesarios para la convivencia tanto el entorno familiar como en el comunitario, valorando y respetando las particularidades y diferencias culturales, sociales, personales, lingüísticas... de cada persona.

Referente a la terminología *diversidad* y *cultura* en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) el concepto de diversidad está relacionado con el de diversidad funcional (discapacidades del alumnado), caracterizándose la atención del alumnado con necesidades educativas específicas (NEE). Además, se entiende dicha *diversidad* como elemento que dificulta el aprendizaje del alumnado, conllevando complejas dificultades a la hora de realizar una verdadera educación inclusiva. El término *cultura* se refiere a un nivel de actuación, según uno de los objetivos propuestos en el proyecto educativo, cuya finalidad es la facilitación de espacios democráticos que favorezcan la organización del centro escolar, respetando las características de la comunidad educativa y permitiendo, con ello, una práctica centrada en la realidad. También, el concepto de *cultura* solo hace referencia a la existencia de diferentes culturas en el centro escolar debido a los cambios continuos relacionados con la

⁹³Recordamos que la diversidad cultural en el contexto argentino es referenciada por la población originaria y extranjera. Esta última en menor medida, aunque en la actualidad el porcentaje de población extranjera en la Argentina está sufriendo un aumento (véase apartado 1.1.- Justificación).

globalización. En este sentido podemos decir que existe una visión muy reducida y simple de ambos conceptos, posiblemente porque no se haya reflexionado sobre ellos, y por ello no se recogen en la normativa escolar.

Por su parte, la atención a la *diversidad* se presenta en la Escuela Roberto Romero (Ca2) como propuesta para que se recoja en el apartado sobre los rasgos que caracterizan al Proyecto Educativo, según lo acordado en unas jornadas nacionales de educación. En este sentido, la *diversidad* se entiende como elemento positivo y enriquecedor a considerar en la normativa escolar de la escuela. Al igual que la diversidad, la *cultura* también se presenta como propuesta para que se recoja en el apartado sobre rasgos que caracterizan el Proyecto Educativo. Pero se relaciona lo *cultural* con lo socioeconómico como elemento a considerar del contexto escolar. También se identifica la *cultura* como teoría del aprendizaje en la interacción de factores socioculturales donde el idioma es de suma importancia para que el alumnado se integre en el medio escolar. En este sentido se relaciona la *cultura* con cuestiones idiomáticas. La *cultura* aparece también en el contenido curricular (séptimo curso) sobre formación ética y ciudadanía, respetando a las distintas individualidades dentro y fuera de un entorno sociocultural y aceptando las diferencias para comprender a la persona según su cultura. En este mismo contenido curricular, pero en cuarto y quinto curso, se entiende la *cultura* como el reconocimiento de diferentes culturas a la propia para enriquecer la identidad y la construcción pluricultural.

En el contexto sevillano, el CEIP San José Obrero (Ca3), centrándonos en el concepto de *diversidad*, cuenta con un Plan de Atención a la Diversidad del Alumnado, cuya finalidad es mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este plan podemos analizar tres líneas de actuación pedagógicas para el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa donde vemos reflejado el término *cultura*. Con respecto al alumnado, a) las medidas de atención a la diversidad del alumnado estarán dirigidas a dar respuestas a las diferentes capacidades, ritmos, motivaciones, intereses, estilos de aprendizaje, situaciones socioeconómicas y de salud. No explicitando en ningún momento que las medidas de atención a la diversidad cultural se formulen desde las necesidades del alumnado. En este sentido, podemos no identificar al alumnado extranjero con necesidades educativas especiales o de apoyo educativo; b) se realiza un diagnóstico individualizado de refuerzo para responder a las necesidades concretas del alumnado y al desarrollo de las competencias clave de los objetivos de los niveles de enseñanza, no pudiendo inferir discriminación que le impida alcanzar dichos objetivos educativos y c) la diversidad es el eje de calidad de la enseñanza y del compromiso con la adquisición de competencias clave para todo el alumnado. Es decir, la *diversidad* está recogida en contenidos, metodologías,

actividades, estructura del trabajo de refuerzo y apoyo, en acciones socioeducativas, etc. En relación al profesorado, también se fija la *diversidad* como eje de calidad de la enseñanza y del compromiso por parte del alumnado en adquirir las competencias clave. Así, desde el profesorado se tendrá en cuenta la diversidad en los diferentes procesos organizativos y curriculares. En cuanto a la comunidad educativa, se centra la atención a la *diversidad* de toda la población escolarizada, respetando las diferencias y la superación de las desigualdades sociales, económicas, culturales y personas, así como potenciando una educación inclusiva que asuma valores democráticos y garantice el derecho a todo el alumnado a alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional en función de sus características y posibilidades para aprender a ser competentes y vivir en una sociedad diversa en continuo proceso de cambio y desarrollo. Por último, del CEIP San José Obrero (Ca3) resaltamos que la atención a la diversidad del alumnado está presente en todo el proyecto educativo. Cabe destacar que todo el currículum escolar debe responder a los principios de igualdad, respeto a la diversidad e interculturalidad.

En el CEIP Andalucía (Ca4) tanto el término *diversidad* como *cultura*, por separado, quedan recogidos en los objetivos del centro escolar. La *diversidad* es entendida con una visión positiva desde la que se toma conciencia de que todas las personas son diferentes y únicas. En este sentido se trabaja la diversidad desde el valor positivo de las diferencias. Además, la diversidad del alumnado es considerada la pauta diaria de toda acción educativa en la enseñanza obligatoria, implicación la diversidad a todo el alumnado. Las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad se enfocan hacia la inclusión escolar y social y no pueden en ningún sentido provocar ningún tipo de discriminación. Para ello, la atención a la diversidad del alumnado se realiza ordinariamente dentro de su aula y con el propio grupo clase.

Con respecto a la *cultura*, en el CEIP Andalucía (Ca4) se hace referencia en el plan de atención a la diversidad del alumnado cuando se expone que debe ponerse en valor los saberes y experiencias derivados de la experiencia no académica, valorando otras formas “de hacer y de pensar” no androcéntricas ni pertenecientes a la cultura dominante. Además, tanto la cultura como la atención a la diversidad del alumnado también se ven reflejadas en la orientación y acción tutorial del profesorado, en el plan de reuniones, plan de convivencia, en las programaciones didácticas y propuestas pedagógicas, etc. Y con especial mención, en la línea general de actuación pedagógica de este centro escolar: la interculturalidad, haciendo hincapié en la cultura gitana.

En cuanto a las diversas *acciones que se recogen en el proyecto educativo de cada centro escolar relacionadas con la diversidad cultural*, destacamos las siguientes por cada caso de estudio.

En los proyectos educativos de las escuelas salteñas no se recoge ninguna acción relacionada con la diversidad cultural del alumnado. Sin embargo, queremos apuntar que en una de las visitas realizadas a la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) sí que pudimos observar la puesta en marcha de una actividad relacionada con el “Día de la Diversidad Cultural” en la que participó toda la comunidad educativa.

En comparación con las Escuelas de Sevilla, en éstas sí se desarrollan acciones concretas para la atención a la diversidad cultural, como por ejemplo el Plan de Atención a la Diversidad del Alumnado, el Plan de Convivencia, el Plan de Igualdad...

Especialmente en el CEIP San José Obrero (Ca3) resaltamos dentro del Plan de Atención a la Diversidad del Alumnado, el Plan de Acogida para el Alumnado Extranjero, cuya finalidad principal es la escolarización inmediata siguiendo unos criterios y procedimientos de actuación: acogida, diagnóstico, evaluación del nivel académico, incorporación al ciclo correspondiente, y si fuera necesario se le incorpora algunas adaptaciones curriculares y con refuerzo didáctico. El plan de atención a la diversidad del alumnado se plantea desde la propia realidad del centro escolar, donde más de la mitad del alumnado es extranjero (véase apartado 2.3.- Contextualización de los centros escolares). Esta diversidad está presente en toda la filosofía escolar, especialmente en el rol que ocupa el profesorado dentro del centro escolar. En este sentido, el profesorado trabaja la diversidad desde el valor positivo de las diferencias, así como identificándolas como un hecho comúnmente asumido y respetado. Y es a partir de las características diferenciadas del alumnado desde donde se plantean las medidas específicas de apoyo educativas, en el caso de que las hubiera.

Otras acciones y/o medidas de interés relacionadas con la diversidad cultural en las escuelas salteñas son el Reglamento de Convivencia Institucional, en similitud con los CEIP de Sevilla que poseen el Plan de Convivencia. En el CEIP San José Obrero (Ca3) el Plan de convivencia, se plantea para ayudar al alumnado a ser persona a partir de valores, competencias y actitudes de formación hacia una ciudadanía plena y democrática. Por ello, sus objetivos están enfocados hacia la cultura de paz, la prevención de la violencia, fomento de la igualdad entre hombres y mujeres, resolución de los conflictos como experiencias de aprendizaje, competencias sociales para la autonomía e iniciativa personal, etc. Por su parte, el CEIP Andalucía (Ca4) también recoge en su proyecto educativo en el Plan de Atención a la Diversidad del Alumnado y en el Plan de Convivencia en los que se destaca acciones concretas como la coordinación de actuaciones para trabajar la conflictividad escolar, la discriminación, la violencia de género... actividades dirigidas a la sensibilización frente a los casos de acoso e intimidación entre iguales dirigidas a toda la comunidad educativa, actividades destinadas a favorecer la relación entre las familias y la escuela

a través de reuniones, encuentros de convivencia, colaboración dentro de las clases como agentes de apoyo al equipo docente, colaboración en las distintas comisiones del centro escolar (comisión de convivencia, comisión de coeducación...).

También, en los cuatro centros educativos podemos recoger, como similitud, acciones puntuales determinadas por el calendario escolar (efemérides) en las que participa la comunidad educativa, así como entidades externas que colaboran con la institución, pero con diferentes finalidades. En la Escuela Indalecio Gómez (Ca1), la mayoría de las acciones están vinculadas a tareas administrativas del equipo docente y directivo, a la falta de comunicación entre el equipo docente, a la mejora de la disciplina del alumnado dentro y fuera de la institución, a la mejora de la organización institucional, a la incorporación de nuevas herramientas didácticas debido a los avances sociales y tecnológicos y, por último, a la mejora de la relación entre familia y escuela a través de la Cooperadora Escolar. Para la Escuela Roberto Romero (Ca2) consideramos que la Cooperadora Escolar es una de sus principales acciones que a través de ella se fomenta el trabajo y la participación con las familias, apoyándose también en entidades públicas y privadas (centro de salud, subcomisaria...) para beneficiar a toda la comunidad educativa en cuanto al desarrollo de acciones informativas y formativas como charlas y talleres sobre violencia de género, sexualidad, salud, discapacidad, etc.

Por otra parte, una de las acciones que consideramos de interés descritas en el proyecto educativo de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta es el registro de todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela.

Especialmente, en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, destacamos las Asambleas de alumnado, docentes y familias donde se trata temáticas sobre la formación ética y ciudadana. En la misma línea, en el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla podemos resaltar las Asambleas de Familias, en las que se tratan temas relacionados con el desarrollo personal, social y de convivencia dentro y fuera del centro escolar.

Tabla 94. Comparativa de la CA1.DC según los proyectos educativos de los centros escolares por contexto de estudio.

CA1.DC	PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
IDENTIFICADORES COMPARATIVOS	Caso 1- Escuela Indalecio Gómez	Caso 2- Escuela Roberto Romero	Caso 3- CEIP San José Obrero	Caso 4- Andalucía
Concepción de diversidad cultural.	<p>No aparece la diversidad cultural.</p> <p>La diversidad es entendida como elemento que dificulta el aprendizaje del alumnado ya que se relaciona con las necesidades educativas especiales (NEE).</p> <p>La cultura aparece en el proyecto educativo como ámbito de actuación y proyecto específico relacionado con la existencia de diferentes culturas en el centro escolar dado la globalización.</p> <p>Visión reducida de ambos conceptos.</p>	<p>Sí aparece la diversidad cultural en el contenido curricular de la materia de Ciencias Sociales. La diversidad cultural se relaciona con el respeto a la diferencia.</p> <p>La diversidad entendida como elemento positivo y enriquecedor que tiene que estar presente en el proyecto educativo.</p> <p>La cultura relacionada con la teoría del aprendizaje en la interacción de factores socioculturales y lingüísticos (idiomáticos). También aparece en la formación ética y ciudadana relacionada con el respeto y el reconocimiento de las diferentes culturas para comprender mejor a las personas, y con la posibilidad de construcción de identidad propia.</p>	<p>Sí aparece la diversidad cultural en el contenido curricular de la materia de Ciencias Sociales. La diversidad cultural se relaciona con el respeto a la diferencia.</p> <p>La diversidad entendida como derecho y bien común, como eje de calidad de la enseñanza y competencia clave del alumnado; relacionada con el respeto a las diferencias.</p> <p>Cultura relacionada como un aspecto más de la diversidad y también vinculada a la diferencia.</p> <p>Diversidad y cultura presentes en las líneas de actuación pedagógicas.</p> <p>Principios: igualdad, respeto a la diversidad e interculturalidad</p> <p>Sí aparece el término interculturalidad.</p>	<p>No aparece la diversidad cultural.</p> <p>Diversidad desde un sentido amplio, con visión positiva de la diferencia, como pauta diaria de toda acción educativa</p> <p>Cultura como valor de saberes y experiencias no académicas, sino como otras formas de hacer y pensar no androcéntricas, ni pertenecientes a la cultura dominante. Relacionada también con la diferencia.</p> <p>Principio: interculturalidad, haciendo hincapié en la cultura gitana.</p> <p>Sí aparece el término interculturalidad.</p>

CA1.DC	PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTRO			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
Acciones relacionadas con la diversidad cultural.	<p>No se recoge ninguna acción relacionada con la atención y gestión de la diversidad cultural del alumnado.</p> <p>Actividad puntual por el día de la diversidad cultural en el contexto argentino.</p> <p>Reglamento de Convivencia</p> <p>Asamblea de formación ética y ciudadana</p> <p>Cooperadora Escolar</p>	<p>No se recoge ninguna acción relacionada con la atención y gestión de la diversidad cultural del alumnado.</p> <p>Reglamento de Convivencia</p> <p>Cooperadora Escolar</p> <p>Charlas y talleres de formación (puntuales)</p> <p>Actividades efemérides</p> <p>Participación de entidades externas a la escuela.</p>	<p>Plan de Atención a la Diversidad del Alumnado, resaltando el plan de acogida para el alumnado extranjero.</p> <p>Plan de Convivencia</p> <p>Plan de Igualdad</p> <p>Proyectos Socioeducativos</p> <p>Actividades efemérides</p> <p>Colaboraciones de entidades externas a la escuela</p> <p>Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA)</p>	<p>Plan de Atención a la Diversidad del Alumnado</p> <p>Plan de Convivencia</p> <p>Asambleas de Aulas</p> <p>Proyectos Socioeducativos</p> <p>Actividades efemérides</p> <p>Colaboraciones de entidades externas a la escuela</p> <p>Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA)</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de los proyectos educativos.

6.1.2.- Comparación de las consideraciones de los equipos directivos sobre la diversidad cultural.

Los equipos directivos constituyen un pilar central para la organización, la gestión y el funcionamiento de toda institución educativa. En este sentido, esbozamos en las siguientes líneas las consideraciones que la dirección escolar de cada caso de estudio mantiene sobre la diversidad cultural. Para la comparación determinamos los siguientes indicadores con el fin de conocer qué conocen y entienden los equipos directivos de cada centro escolar sobre la diversidad cultural de su centro escolar.

- Consideración del concepto: qué se entiende por diversidad cultural como miembro del equipo directivo.
- Conocimiento sobre si está presente la diversidad cultural en el proyecto educativo y currículo escolar.
- Acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la diversidad cultural.
- Nivel de conocimiento del profesorado sobre diversidad cultural.
- Preocupación del profesorado y las familias sobre la diversidad cultural
- Incorporar profesionales específicos para trabajar la diversidad cultural en el centro escolar.
- Implicación de la administración en cuanto a dotación de recursos sobre la diversidad cultural
- Dificultades y ventajas a la hora de trabajar la diversidad cultural en el centro escolar.
- Consideración de buena práctica para trabajar la diversidad cultural en el centro escolar.

El equipo directivo de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, entiende la *diversidad cultural* en un sentido amplio del término “diversidad”, pero enfatizando en la atención de la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) que dificulta el aprendizaje, al que hay que hacer adaptaciones curriculares a favor de la igualdad. La cultura como parte de la diversidad del alumnado, no se plantea en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, ni en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, asimismo se manifiesta desde ambas direcciones escolares que es una cuestión que está en construcción para el centro escolar, y que ello pueda ser debido a la formación académica del profesorado.

En contraposición, desde la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, se declara que sí se trabaja la diversidad cultural dada las características de la institución, relacionándola con la diversidad en su sentido amplio, pero profundizando en la cultura como elemento enriquecedor. Desde la dirección del CEIP San José Obrero

(Ca3) de Sevilla, se manifiesta que la atención y gestión de la diversidad cultural en un centro escolar es un trabajo arduo que necesita tiempo. En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, la diversidad cultural se tiene en cuenta de forma transversal, al igual que en el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, con un enfoque amplio de la diversidad, sobre todo cuando se desarrolla el currículo de actividades dentro del aula. En la misma línea se encuentra el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, ya que desde la dirección se considera la diversidad cultural como un hecho presente en el centro escolar, así como un hecho importante a considerar porque desde la diversidad se enriquece. Además, al igual que en el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, la dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, hace referencia también a la diversidad en su sentido amplio, es decir, no solo cultural, sino también social, económico, religioso, por edad, educación... y también la dirección hace referencia a la diversidad no solo del alumnado, sino del profesorado, las familias, el contexto donde está ubicado el centro escolar. A esto último también hace referencia la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta.

En este sentido, como similitud, la diversidad cultural al no plantearse en ambas escuelas del contexto salteño, se invisibiliza no trabajándola desde la reflexión de las diferencias. Ambas escuelas poseen, según la dirección escolar, una visión reducida con respecto a la diversidad cultural, ya que la diversidad cultural es una cuestión “naturalizada” y “normalizada”, que se sumerge en la cotidianidad escolar sin tratarse, sin discutirse, sin reflexionar sobre ella. Concretamente en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, es la dirección escolar la que especifica que no consideran la existencia de la diversidad cultural del alumnado extranjero, aun sabiendo que hay alumnado extranjero matriculado en el centro escolar.

Es notorio, como semejanza comparativa, que desde la dirección escolar de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, y la dirección escolar de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, en el transcurso de las entrevistas, se reflexione que la diversidad cultural es un reto educativo para combatir contra las discriminaciones que necesitan ser tratadas, pero que se encuentran en un momento de construcción en el que primero se necesita trabajarla de forma reflexiva desde el equipo docente. Es decir, de forma latente especifican que necesitan más información y formación sobre las temáticas para poder trabarle en la práctica.

Desde la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, se explica que la diversidad cultural se ha tomado desde la vulnerabilidad sobre la marginalidad del contexto en el que está situada la escuela, es decir, la situación de marginalidad de las familias no por el significado de la diversidad cultural, ya que se ha normalizado – naturalizado, sino por la situación de marginalidad y exclusión social en la que se encuentra las familias del centro escolar. Planteamiento que coincide con el del CEIP

Andalucía (Ca4) de Sevilla, del contexto sevillano, cuando se refiere la dirección escolar que la diversidad cultural es tomada desde el contexto sociocultural del centro escolar, definido con altos índices de exclusión y riesgo social con matices culturales, concretamente, de familias de etnia gitana que son la mayoría en el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla.

Al no plantearse la diversidad cultural en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, tampoco aparece en el *proyecto educativo ni en el currículo escolar*. Sí aparece ese sentido de “diversidad” en cuanto a la atención de la necesidad educativa especial del alumnado. Por su parte, la dirección escolar de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, manifiesta que la diversidad cultural tampoco se recoge ni en el proyecto educativo ni en el currículo escolar. Sin embargo, declara que sí se tienen en cuenta en el proyecto educativo y curricular la diversidad de religiones y credos, hecho que le supuso una serie de conflictivos tanto con el equipo docente como con las familias, por el arraigo tan fuerte a la religión católica en la provincia de Salta. Por su parte, la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, manifiesta que la diversidad cultural sí se recoge tanto en el proyecto educativo para todo el alumnado, tratando las diferencias como valor positivo, como en el currículo, siendo más flexible y abierto en competencias y actitudes que en contenidos rígidos, pero en el marco de la normativa educativa. En la misma línea, la dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, manifiesta que la diversidad cultural sí se recoge en el proyecto educativo y en toda la documentación oficial de la escuela, ya que es una cuestión que está muy presente en el día a día a través de prácticas socioeducativa heterogéneas, trabajando desde la diferencia y de forma transversal en pro de la interculturalidad y la educación para el desarrollo.

Las *acciones* que se desarrollan en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, según la dirección escolar, van destinadas al alumnado como objetivo principal de toda escuela, al igual que en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, y tienen que ver con situaciones determinadas en el día a día, que les lleva a cuestionarse que el alumnado se encuentra en un ambiente diverso. Sin embargo, solo se recoge el fortalecimiento de la identidad basada en el respeto a la diversidad cultural a través de acciones puntuales y determinadas por el calendario escolar, como por ejemplo el Día de la Diversidad Cultural. Por el contrario, en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, no se especifica que se lleve a cabo ninguna acción relacionada con la atención y gestión de la diversidad cultural, en cambio manifiesta que toda acción socioeducativa que se realiza en el centro escolar viene dada por la problematización de una situación, en su mayoría, para cubrir las necesidades del alumnado. Según la dirección escolar, desde la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, se intenta dar un sentido y significado a cada acción que se realiza desde la pedagogía. Desde la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, se expone que todas a las acciones que se desarrollan en el

centro sobre la diversidad cultural son positivas ya que trabajan continuamente interactuando con la comunidad educativa para que desarrollen capacidades y competencias. También declara la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, que no trabajan de forma puntual o aislada la diversidad cultura, sino que se trabaja desde la interacción entre todos/as. La dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, declara que la diversidad cultural está presente en todas las acciones que se realizan en el centro escolar desde la interculturalidad, la convivencia, la educación para el desarrollo, desde el valor positivo de la diferencia, de forma transversal en las actividades docentes, etc., pero también expone el desarrollo de determinadas acciones puntuales para trabajar la diversidad cultural desde la celebración de ciertas efemérides del calendario escolar.

Acerca del *nivel de conocimiento del profesorado* sobre la diversidad cultural, desde la dirección escolar de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, se expone que viene dado por las capacitaciones (cursos formativos) y por la formación vivencial a través de la práctica del día a día en el centro escolar. En la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, al no considerarse la diversidad cultural se expone desde la dirección que no sabe qué nivel de conocimiento tiene el profesorado, ni tampoco que fuera una temática en la formación del profesorado del contexto salteño en la que se pudiera reflexionar y actuar desde la teoría hacia la práctica docente. Esta misma idea la manifiesta la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, cuando se hace referencia a la consideración de la diversidad cultural por parte del profesorado. Al contrario, se expone desde la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, puesto que sí identifica que en esta escuela el profesorado mantiene un nivel alto de conocimiento, a la misma vez de capacidades adquirida para atender y gestionar la diversidad cultural en el centro escolar, como son la empatía del docente hacia el alumnado y su familia y el valor de la resiliencia del alumnado. En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, la dirección declara que el nivel de conocimiento del profesorado sobre la diversidad cultural depende de él mismo. Sí manifiesta que el profesorado que se incorpora nuevo en el equipo docente de forma anual (interinidad) sí que demanda formación concreta sobre la cultura gitana.

En la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, sí existe *preocupación a la hora de trabajar la diversidad cultural* en el centro escolar por parte del profesorado, puesto que, según el equipo directivo, tensiona el que se cuestione las diferencias por no saber cómo afrontarlas o cómo trabajar en desde el valor positivo, sino desde una visión problematizadora de la diversidad cultural. Por su parte en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, la dirección escolar considera que no existe preocupación por parte del profesorado sobre la diversidad cultural, ya que es un tema que no se ha reflexionado. Desde la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, se expone que no existe ninguna inquietud o preocupación por parte del profesorado a la hora de

trabajar la diversidad cultural, ya que éste actúa como guía del proceso de integración inicial del alumnado que ingresa en el centro escolar. Además, añade que en el proceso de integración de este alumnado nuevo son sus compañeros y compañeras quienes realizan automáticamente verdaderas funciones de acogida, acompañamiento, interacción... Es lo que desde la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, denomina "dinámica de inmersión cultural". La dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, en general expone que no existe inquietud por parte del profesorado, pero sí por parte del profesorado nuevo como posible inquietud para atender y gestionar la diversidad cultural sea la falta de formación e información con respecto a la cultura gitana predominante en el centro escolar, es decir, preocupación por cómo trabajar con alumnado y su familia que pertenece a la cultura gitana.

También existe *preocupación por parte de las familias* de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, a la hora de trabajar la diversidad cultural cuando se plantean conflictos discriminatorios y rompen la convivencia, sintiéndose afectadas por alguna situación que no sabe afrontar, se asé porque desconocen cómo hacerlo. Por el contrario, en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, según la dirección escolar, no existe ninguna preocupación en relación a la diversidad cultural puesto que no se ha considerado. Eso sí, expone que cuando se trabajó la diversidad de credos sí hubo preocupación por parte de las familias, pero se resolvió dándole a conocer los objetivos de igualdad para todo el alumnado del centro escolar, aunque no fueran de la religión católica. En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, según la dirección, se manifiesta que en las familias no existe ninguna preocupación relacionada con la diversidad cultural puesto que la mayoría de las familias del centro escolar son de origen extranjero. Sin embargo, declara que sí puede que exista preocupación en las familias autóctonas porque están matriculando a sus menores en otros centros escolares fuera de su contexto, pero no declara a qué pueda ser debido esta circunstancia. En el caso del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, la dirección declara que desde las familias no existe ninguna inquietud y preocupación a la hora de trabajar la diversidad cultural ya que para ellas no es una realidad debida a que la mayoría pertenecen a la cultura gitana. Sin embargo, si existe preocupación por parte de las familias relacionada con la diversidad socioeconómica del contexto donde se ubica el dentro escolar, planteamiento que repercute en la verdadera forma de entender la cultura gitana. Esta misma reflexión se recoge en la Escuela Roberto Romero (Ca2) del contexto salteño.

En los casos salteños, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) y la Escuela Roberto Romero (Ca2), según sus equipos directivos, *no se cuenta con un profesional específico* para trabajar la diversidad cultural, pero sí cuentan con diferentes entidades privadas externas que ofertan formación y acciones relacionadas con problemáticas escolares (discapacidades, sexualidad, embarazo adolescente, etc.), pero no relacionada con la diversidad cultural. Al contrario de los centros escolares mencionados del contexto

salteño, en el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, la dirección manifiesta que sí cuentan con un/a profesional concreto para trabajar la diversidad cultural en el centro, sin embargo, este profesional no realiza determinadas acciones, sino que su trabajo engloba tanto el equipo docente como al directivo. También se manifiesta desde la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, que tienen apoyo externo de asociaciones con diversos agentes que trabajan directamente con esta temática, como por ejemplo ACCEM, Sevilla Acoge, CODENAF. Por su parte, la dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, manifiesta que no cuentan con un/a profesional específico para trabajar la diversidad cultural en el centro escolar, pero que sí colaboran diferentes asociaciones con sus profesionales y proyectos socioeducativos, como por ejemplo la Asociación Entre Amigos, no directamente sobre la diversidad cultural pero sí con las familias del centro escolar.

Desde la dirección de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, por parte de la *administración* pública en cuanto a formación, facilidades, dotación de recursos..., las acciones y programas que reciben son diversos, pero limitados. Concretamente, para la atención y gestión de la diversidad cultural en el centro escolar no reciben ningún material didáctico que complemente la acción pedagógica del profesorado. También la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, manifiesta que no reciben de la administración suficiente formación, materiales, recursos... para trabajar la diversidad cultural, pero porque tampoco es un tema que se haya planteado desde la administración, además mantiene una opinión negativa con respecto a la administración dada la incoherencia en los procesos de escolarización de los/as menores del barrio. La dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, no hace mención si recibe o no facilidades, recursos, formación... desde la administración, sino que expone su valoración sobre la administración, manifestando que desde la misma se tiene una percepción muy negativa de centros escolares como el suyo y por ello cree que está mal considerado porque piensa que no les interesa políticamente. Por el contrario, la dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, declara que en cuanto a formación sí que reciben cursos e información desde la administración sobre la diversidad cultural en el ámbito educativo, pero que con respecto a dotación de recursos sí que reconoce que se ha reducido tanto en personal específico (por zona de compensatoria) como en ayudas económicas.

Como *ventaja*, la dirección escolar de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, manifiesta con positivismo el poder trabajar la diversidad cultural desde su sentido más amplio, reflexionando desde la práctica diaria no solo de la escuela sino también de su contexto. En línea con lo expresado, la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, como ventaja considera de gran importancia y necesidad trabajar la diversidad cultural desde el conflicto, para acabar con la visión reducida que se mantiene de la diversidad cultural y trabajar desde las potencialidades y el

enriquecimiento de la vida escolar en su totalidad. En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, trabajar la diversidad cultural, según la dirección, aporta mucho para toda la comunidad educativa, porque se trabaja en el día a día como herramienta creativa y didáctica, como eje transversal, como hilo conductor en las actividades, en definitiva, como elemento que se debe aprovechar en ámbito educativo. En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, desde la dirección se considera importante trabajar la diversidad cultural con las familias del centro y del contexto, para que la consideren como realidad y con ello desmontar prejuicios por diferentes motivos, situaciones de discriminación y desigualdades por cuestión de no pertenencia a la cultura gitana, que es la que predomina en el centro escolar. Además, ayudará a mejorar la inestabilidad (social, cultural, económica, etc.) que presentan las familias y que a su vez afecta al aprendizaje de sus menores.

Entre las *dificultades* a la hora de trabajar la diversidad cultural en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, desde la dirección escolar se destacan dos principalmente, ambas relacionadas con dilemas éticos y morales profesionales para trabajar en equipo. La primera de ellas se vincula con las diferentes y rígidas formas de trabajar con el otro y la segunda al pensamiento docente de solo impartir docencia para adquirir conocimiento simplemente académico. Por su parte, la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, indica que su mayor dificultad a la hora de trabajar la diversidad cultural es la incomprensión del concepto. Relacionado con esta última idea de la escuela salteña, la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, manifiesta como única dificultad que el profesorado no comprenda la diversidad cultural como realidad escolar, siendo la interinidad docente anual y su proceso de adaptación a la realidad cultural de la escuela el mayor de los inconvenientes. La dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, no considera que a nivel educativo haya dificultades a la hora de trabajar la diversidad cultural, pero que sí podría haber dificultades a la hora de trabajarla en el contexto en el que está inmerso el centro escolar, ya que opina que es un contexto bastante complicado.

Como *buen práctica* la dirección escolar de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, indica las vivencias compartidas con toda la comunidad educativa. Sin embargo, solo se refiere a las acciones que se desarrollan de forma puntual y planificada por el calendario escolar. La dirección escolar de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, considera como buena práctica la implicación y el sentimiento de pertenencia del profesorado dentro de la escuela, ya que según la dirección el profesorado se desafía continuamente a sí mismo para poder enseñar al alumnado desde un abanico de posibilidades. En ese sentido, la buena práctica es la labor docente en su día a día. Para la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, se considera buena práctica toda trayectoria que lleva el centro escolar, pues declara que llevan más de una década trabajando en fórmulas para atender y gestionar al alumnado extranjero

en una educación intercultural, inclusiva e igualitaria. Tampoco olvida la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, las pequeñas acciones realizadas sobre la diversidad cultural a parte de la dinámica general de la vida escolar. En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, la dirección considera como buena práctica para trabajar la diversidad cultural e interculturalidad en el centro escolar los grupos interactivos.

Tabla 95. Comparativa de la CA1.DC según los equipos directivos de los centros escolares por contexto de estudio.

CA1.DC	EQUIPOS DIRECTIVOS			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
INDICADORES COMPARATIVOS	Caso 1- Escuela Indalecio Gómez	Caso 2- Escuela Roberto Romero	Caso 3- CEIP San José Obrero	Caso 4- Andalucía
Concepción de la diversidad cultural	No se plantea Desde un sentido amplio, pero enfatizando en las NEE del alumnado que dificultan el aprendizaje "normalizado".	No se trabaja, pero sí se plantea en el contenido de CC. SS del proyecto educativo	Si se plantea y se trabaja desde un sentido amplio y por las características propia de la institución, siendo más de la mitad del alumnado matriculado extranjero.	Si se plantea y se trabaja desde un sentido amplio, aunque más enfocada a la etnia gitana.
Conocimiento de la diversidad cultural en la normativa	La diversidad cultural se invisibiliza. La diversidad cultural en proceso de construcción. Visión reducida por escasa reflexión sobre la temática	La diversidad cultural se invisibiliza. La diversidad cultural en proceso de construcción La diversidad relacionada con el contexto sociocultural y económico donde se ubica el centro escolar Visión reducida por falta de reflexión sobre la temática	Trabajar en diversidad cultural supone un trabajo arduo, de forma transversal, como hecho presente a considerar y enriquecimiento	La diversidad relacionada con el contexto sociocultural y económico donde se ubica el centro escolar Trabajar en diversidad cultural de forma transversal, como hecho presente a considerar y enriquecimiento
Acciones sobre diversidad cultura	Destinadas al alumnado principalmente. Determinadas por el calendario escolar y las que surjan en el día a día.	Destinadas al alumnado principalmente. Viene dada por la problematización de una situación del alumnado	La diversidad cultural presente en acciones diarias desde el valor positivo de las diferencias e interactuando con toda la comunidad educativa.	La diversidad cultural presente en todas las acciones diarias desde el valor positivo de las diferencias. Efemérides

CA1.DC	EQUIPOS DIRECTIVOS			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
	Efemérides		Efemérides	
Nivel de conocimiento del profesorado sobre diversidad cultural	Sin exactitud por parte del equipo directivo, ya que viene dado por las capacitaciones (cursos de formación) del propio profesorado y la experiencia del día a día	Sin exactitud por parte del equipo directivo, pues se desconoce que haya cursos de formación para atender a la diversidad cultural	Para el equipo directivo si se considera que el profesorado posee un alto nivel de conocimiento sobre diversidad cultural	Sin exactitud por parte del equipo directivo, ya que depende del propio profesorado El profesorado interino demanda información sobre la etnia gitana.
Preocupación del profesorado y familias en diversidad cultural	Si existe preocupación por parte del profesorado, ya que es una temática que tensiona a la hora de planearla en el centro escolar. Por parte de las familias si existe preocupación cuando se plantean situaciones discriminatorias	No existe preocupación por parte del profesorado porque es un tema que no se ha planteado Por parte de las familias no existe preocupación porque no es un tema que se considere	No existe preocupación por parte del profesorado debido a la "dinámica de inmersión cultural". Por parte de las familias extranjeras no existe preocupación, al contrario de las familias autóctonas del barrio	En general no existe preocupación por parte del profesorado a la hora de trabajar la diversidad cultural, sin embargo, si cuando se trata de la cultura gitana Para las familias no existe preocupación porque no es una realidad dada que la mayoría pertenecen a la cultura gitana
Profesional específico en diversidad cultural	No se cuenta con profesional específico	No se cuenta con profesional específico	Si cuenta con profesional específico: Educación Social, así como con asociaciones	NO cuenta con profesional específico, pero sí con asociaciones
Implicación de la administración	No reciben recursos para trabajar la diversidad cultural	No reciben recursos para trabajar la diversidad cultural	Sin exactitud, pero con valoración negativa sobre la implicación de la administración	Si reciben formación sobre la diversidad cultural, pero

CA1.DC	EQUIPOS DIRECTIVOS			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
			en este centro escolar	recursos limitados
Dificultades y ventajas en diversidad cultural	<p>Ventaja: considera positivo poder trabajar la diversidad cultural</p> <p>Dificultad: dilemas éticos y morales del equipo docente a la hora de trabajar la diversidad cultural</p>	<p>Ventaja: considera positivo poder trabajar la diversidad cultural</p> <p>Dificultad: incomprensión de la diversidad cultural por parte del profesorado</p>	<p>Ventaja: trabajar la diversidad cultural aporta mucho para toda la comunidad educativa</p> <p>Dificultad: incomprensión de la diversidad cultural por parte del profesorado</p>	<p>Ventaja: trabajar la diversidad cultural aporta mucho para toda la comunidad educativa</p> <p>No se considera que haya dificultades dentro del centro escolar, sino más bien fuera.</p>
Buenas prácticas en diversidad cultural	Encuentros vivenciales donde participa toda la comunidad educativa	La implicación y el sentimiento de pertenencia del profesorado en la escuela	La trayectoria del centro escolar trabajando en la diversidad cultural, la dinámica cotidiana de la vida escolar y las acciones realizadas sobre la diversidad cultural	Los grupos interactivos enmarcados en el proyecto de Comunidad de Aprendizaje, al que pertenece este centro escolar

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de las entrevistas a los equipos directivos.

6.1.3.- Comparación de las consideraciones de las comunidades educativas sobre la diversidad cultural.

La comunidad educativa, entendida en esta investigación, la compuesta por alumnado, profesorado, directivos/as, familias, personal voluntario y cualquier otro perfil profesional que trabaje con y para el centro escolar, supone un elemento fundamental en este estudio de casos, ya que nos posibilita acceder a cierta información desde diversos puntos de vista. En este sentido, la comparación se ha realizado a partir de los siguientes indicadores para conocer qué consideraciones posee la comunidad educativa de cada centro escolar sobre la diversidad cultural.

- Consideración de la diversidad cultural en el centro escolar.
- Consideración de la educación intercultural.

La comunidad educativa de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, opina sobre la *diversidad cultural* de forma positiva, ya que permite conocer alumnado de diferentes culturas, aunque declara que sí hay dificultades a la hora de trabajar la diversidad cultural en el centro por actitudes discriminatorias. Añade que desde la educación se está abriendo camino para la integración de la igualdad en el aprendizaje del alumnado trabajando desde y con las diferencias, pero de igual manera es un trabajo difícil. Por el contrario, en la comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, no se reconoce que la diversidad cultural influya en el centro escolar, pues nunca se ha planteado la diversidad cultural, aunque indican que en algunas aulas hay alumnado de origen extranjero. También la comunidad educativa señala que están cada vez más divididos por la gran discriminación que hay hacia lo diferente, por ello considera que se persiste los prejuicios ante las diferencias del alumnado, invisibilizando, en este caso, la diversidad cultural. En definitiva, en ambas escuelas salteñas no se trabaja el valor positivo de las diferencias, porque nunca se ha planteado trabajar la diversidad del alumnado, las diferencias. Desde la comunidad educativa del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, se manifiesta que la diversidad es una fortaleza del centro escolar, es una herramienta de trabajo diario, es un elemento que enriquece, ya que se trabaja directamente con las diferencias del alumnado. Por su parte, la comunidad educativa del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, declara que, al ser la mayoría de las familias de etnia gitana, son todos y todas iguales, aunque especifican que sí existen diferencias entre "gitanos y payos", pero que en las clases esa diferencia no existe. En este sentido, la comunidad educativa del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, no se ha planteado la diversidad cultural, solo la diferencia entre pertenecer a la cultura gitana o no.

Con respecto a las *nociones sobre educación intercultural*, la comunidad educativa de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, manifiesta que esta educación es necesaria

en la escuela para trabajar desde la problematización y desnaturalización de la diversidad cultural, dándole apertura, reflexión, crítica, diálogo... La educación intercultural apunta a mirar de cada persona lo positivo, luchando contras los estereotipos y prejuicios que persisten por ser diferente. En la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, desde su comunidad educativa entienden la educación intercultural como la adaptación de cada menor según su cultura, su idioma, su religión, etc. Además, consideran la educación intercultural como un intercambio de culturas, para aprender unos de otros, pero que en la mayoría de las ocasiones entre intercambio cultura se evita para no entrar en conflicto, y con ello se naturaliza y normalizada la diversidad del alumnado hacia una igualdad que no respeta las diferencias. Para la comunidad educativa del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, la educación intercultural es necesaria en toda escuela, esto supone para la comunidad educativa dar significado a la diversidad cultural, trabajar desde el conocimiento mutuo y aprovechar la diversidad cultural en la práctica docente diaria. A la comunidad educativa del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, le cuesta comprender el concepto de educación intercultural, sin embargo, manifiesta que desde la comunidad educativa se colabora y se ayuda en todo lo que el centro escolar necesite. Además, resaltan positivamente que las familias participen dentro del centro escolar y ayudando al profesorado dentro de su clase cuando hay conflicto. Consideran muy importante que a las familias se les tengan en cuenta en el centro escolar a través de talleres y actividades formativas y de convivencia, ya que les permite conocerse entre los/as asistentes, relacionarse, conocer diferentes estilos de vida y de problemáticas, también de necesidades e intereses, motivaciones.... También destacan la labor del equipo docente y directivo enfocada a trabajar por proyectos y en las aulas con los grupos interactivos, considerada como práctica intercultural.

Tabla 96. Comparativa de la CA1.DC según las comunidades educativas de los centros escolares por contexto de estudio.

CA1.DC	PERSPECTIVA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
INDICADORES COMPARATIVOS	Caso 1- Escuela Indalecio Gómez	Caso 2- Escuela Roberto Romero	Caso 3- CEIP San José Obrero	Caso 4- Andalucía
Concepción de la diversidad cultural	Opinión positiva ya que permite conocer alumnado de diferentes culturas, pero persisten situaciones de discriminación	Indican que hay alumnado extranjero, pero no se reconoce que influya en el centro escolar. Persisten situaciones de discriminación	Diversidad cultural como fortaleza propia del centro escolar, herramienta de trabajo diario, elemento que enriquece.	No se especifica la diversidad cultural a que la mayoría pertenece a la cultura gitana, sin embargo, se señala las discrepancias entre payos y gitanos
Concepción de la educación intercultural	Necesaria y positiva para trabajar la desnaturalización de la diversidad cultural desde la reflexión, el diálogo, la visión crítica... en lucha contra los prejuicios por ser diferente	Se entiende como adaptación del menor según su cultura... El intercambio cultural se evita para no entrar en conflicto y por ello se naturaliza hacia una igualdad que no respeta las diferencias	Es necesaria en todas las escuelas. Se entiende como forma de dar significado a la diversidad cultural desde el conocimiento mutuo y como estrategia para la práctica docente diaria	No se conoce la terminología, sin embargo, valoran como positivo la participación de las familias en el centro escolar

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de los grupos de discusión a las comunidades educativas.

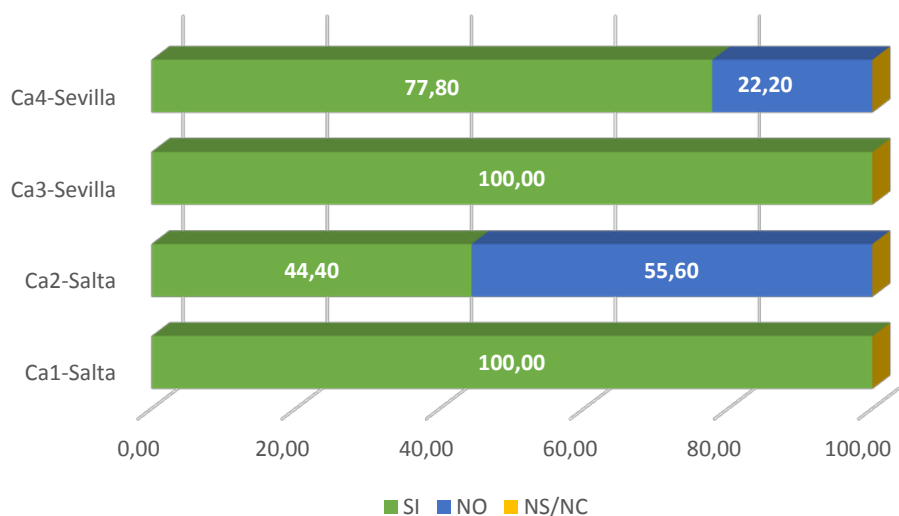
6.1.4.- Comparación de las consideraciones del profesorado sobre la diversidad cultural.

En este apartado presentamos los datos más significativos de la comparación de las consideraciones del profesorado sobre la diversidad cultural de las escuelas de Salta y Sevilla. En este sentido, hacemos referencia a dos diferencias significativas obtenidas sobre la consideración que tiene el profesorado sobre la diversidad cultural en general.

De esta forma, hallamos una primera diferencia significativa en el ítem 146b *La educación cultural es un elemento a considerar en la educación* ($\chi^2=12,372$; g.l.=3; $p=0.006$). Como se puede observar en el gráfico 3, solo el profesorado de la Escuela Roberto Romero (Ca-55,6%) de Salta señala no estar de acuerdo con esta afirmación, mientras que el profesorado tanto de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-100%) de Salta como de los centros escolares de la provincia de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-100%) y el CEIP Andalucía (Ca4-77,8%), señala que la diversidad cultural es un elemento a considerar en la educación con altos porcentajes.

Nuestra reflexión apunta a resaltar que, en este caso, la diferencia ya no depende si en la escuela se plantea o no trabajar la diversidad cultural a nivel institucional, sino que depende del pensamiento y la actitud del propio profesorado en considerar la diversidad cultural del alumnado como un factor importante en la educación, y que por ello, desde la dirección de la Escuela Roberto Romero de Salta (Ca2-55,6%) se manifieste la visión reducida de este tema por parte del equipo docente, a la que hay que dar respuesta desde la desconstrucción y desnaturalización con que la diversidad cultural es entendida en esta institución.

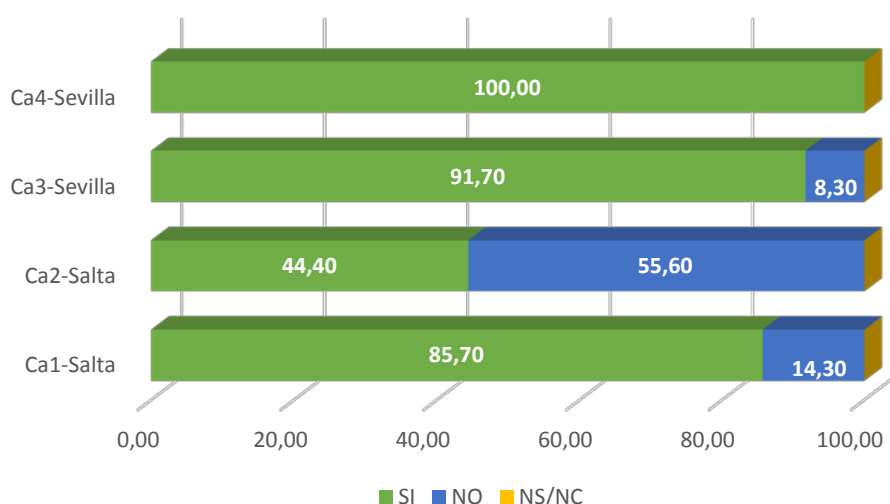
Gráfico 3. La diversidad cultural es un elemento a considerar en la educación.



Fuente: elaboración propia, según ítem 146b del cuestionario.

La segunda diferencia significativa (Véase gráfico xx), a rasgos generales, sobre la consideración que tiene el profesorado acerca de la diversidad cultural en su institución educativa, la encontramos en el ítem 146e *La diversidad cultural es un elemento enriquecedor de la sociedad* ($\chi^2=10,959$; g.l.=3; $p=0.012$). Al igual que en el ítem anterior, más de la mitad del profesorado de la Escuela Roberto Romero (Ca2-55,6%) de Salta indica no estar de acuerdo con dicha afirmación, frente al profesorado de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-85,70%) de Salta y los centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-91,75) y el CEIP Andalucía (Ca4-100%) sí considera la diversidad como elemento enriquecedor de la sociedad. Por ello, seguimos pensando en la misma línea que en el ítem anterior, ya no solo que la diversidad cultural se considere a no a nivel institucional, sino que en ello también depende la percepción que tenga el profesorado sobre la diversidad cultural en el ámbito educativo.

Gráfico 4. La diversidad cultural es un elemento enriquecedor de la sociedad.

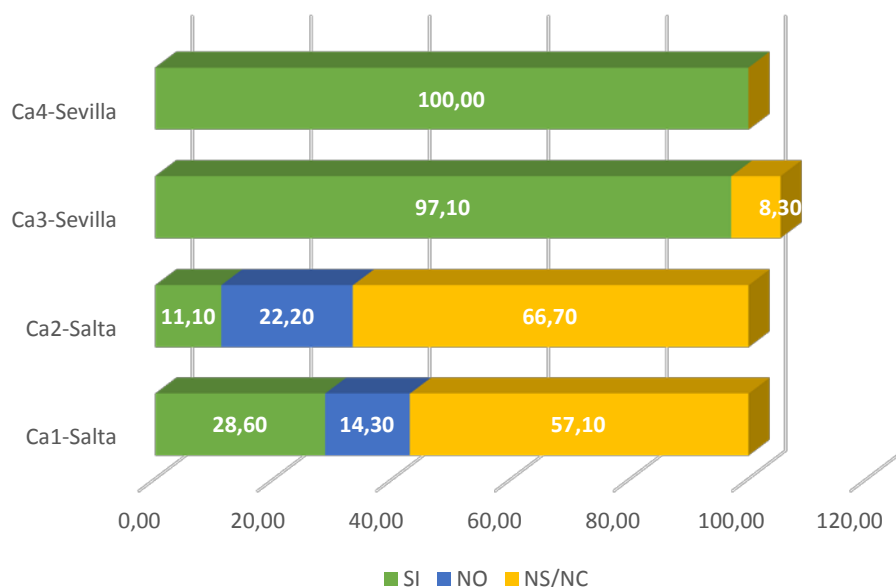


Fuente: elaboración propia, según ítem 146e del cuestionario.

Con respecto a la documentación presente en los centros escolares para atender y gestionar la diversidad cultural del alumnado, entre la expuesta, hallamos diferencias significativas en relación a los resultados sobre si el centro escolar se rige por un Plan de Compensatoria Educativa ($\chi^2=23,464$; g.l.=6; $p=0.001$). El porcentaje de profesorado que considera que su centro escolar se rige por un plan de compensación educativa es mayor en los centros escolares de Sevilla que de Salta. Como se puede observar en el gráfico 4, los porcentajes de los centros escolares de Sevilla alcanzan un 100% en el CEIP Andalucía (Ca4) y un 97,10% en el CEIP San José Obrero (Ca3), mientras que en los centros escolares de Salta alcanza un 28,6% en el Indalecio Gómez (Ca1) y un 11,10% en el Roberto Romero (Ca2). Este dato, puede ser debido a que en Sevilla los centros escolares situados en Zonas con Necesidades de

Transformación social se rigen por un Plan de Compensatoria como medida normativa de educación para mejorar la calidad educativa de centros escolares con ciertas características definidas por el contexto sociocultural y económico. En los centros escolares de Salta, al no tener por normativa esta medida de compensación educativa, obviamente, no conozcan qué es un Plan de Compensación Educativa.

Gráfico 5. Plan de Compensación Educativa en los centros escolares de Salta y Sevilla



Fuente: elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

Centrándonos en las afirmaciones generales de la escala de acuerdo sobre la diversidad cultural, obtenemos resultados significativos en diversos ítems que a continuación explicamos. Con respecto a las consideraciones que tiene el profesorado de los centros escolares seleccionados, hemos encontrado diferencias significativas entre los casos de estudio en el ítem 18 *En el currículum escolar se contempla la diversidad cultural del alumnado* ($\chi^2=9,649$; g.l.=3; $p=0.022$).

En la siguiente se observa que, aunque el profesorado de todos los centros escolares, de Salta y Sevilla, indica con valores altos de acuerdo que en el currículum escolar de su centro escolar se contempla la diversidad cultural del alumnado, el profesorado del CEIP San José Obrero (Ca3) es el que señala con un mayor porcentaje en desacuerdo con esta afirmación, alcanzando un 25% (8,3 nada y 16,7% poco de acuerdo). La explicación que le damos a este dato diferencial significativo es que puede deberse que parte del profesorado encuestado haya pensado que la diversidad cultural no solo se contempla en el currículum escolar, sino que la diversidad cultural es una característica propia de la realidad del CEIP San José Obrero (Ca3), tal y como nos comentó también su equipo directivo y su comunidad educativa.

Tabla 97. Consideraciones generales del profesorado sobre la diversidad cultural en el centro escolar.

GRADO DE ACUERDO							
<i>Ítem 18</i>			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Md
En el currículum escolar se contempla la Diversidad Cultural del alumnado	Salta	Ca1	-	14,3	28,6	57,1	4,00
		Ca2	11,1	11,1	55,6	22,2	3,00
	Sevilla	Ca3	8,3	16,7	16,7	58,3	4,00
		Ca4	-	-	-	100	4,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

En relación a los ítems acerca del alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica en el centro escolar, hemos obtenido diferencia significativa en el *ítem 30 Las actividades de atención a la diversidad cultural son destinadas principalmente al alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica* ($\chi^2=9,431$; g.l.=3; $p=0.024$).

Profundizando en la tabla xx, podemos observar que de los cuatros centros escolares analizados, el CEIP San José Obrero (Ca3-91,7%) y el CEIP Andalucía (Ca4-66,6%) de la provincia de Sevilla y la Escuela Roberto Romero (Ca2-88,8%) de la provincia de Salta, poseen altos porcentajes en desacuerdo con dicho ítem. Sin embargo, en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-66,7%) de la provincia de Salta, obtenemos porcentajes de acuerdo en el profesorado con que las actividades de atención a la diversidad cultural vayan destinadas principalmente al alumnado extranjero, originario y o de minoría étnica, posiblemente porque considere que con ellas se deba cubrir las necesidades educativas especiales de este alumnado específico, tal y como se recoge en el proyecto educativo.

En la misma línea y relacionado con este dato significativo de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1), desde la dirección se expone que la diversidad cultural es una cuestión que no se ha planteado trabajarla porque genera tensiones dada las diferentes formas de trabajar y pensar del profesorado, y solo se fortalece la identidad basada en el respeto a la diversidad cultural a través de acciones puntuales y determinadas por el calendario escolar. En suma, desde la comunidad educativa se añade que existen dificultades a la hora de trabajar la diversidad cultural en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) por actitudes de discriminación dentro y fuera del centro escolar.

Tabla 98. El alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica en el centro escolar.

GRADO DE ACUERDO							
<i>Ítem 30</i>			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Md
Las actividades de atención a la diversidad cultural son destinadas principalmente al alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica	Salta	Ca1	-	33,3	50,0	16,7	3,00
		Ca2	44,4	44,4	11,1	-	2,00
	Sevilla	Ca3	66,7	25,0	-	8,3	1,00
		Ca4	33,3	33,3	22,2	11,1	2,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

Con respecto a las cuestiones planteadas sobre la formación en diversidad cultural del profesorado y el rol que ocupa los centros escolares seleccionados de Salta y Sevilla ante la diversidad cultural, resaltamos los ítems donde obtenemos diferencias significativas (véase la tabla 99)

- Ítem 34. *En el centro escolar se dispone de Plan de Acogida sólo para el alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica* ($\chi^2=11,588$; g.l.=3; $p=0.009$). Referente a esta afirmación, el profesorado de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-66,6%) y la Escuela Roberto Romero (Ca2-87,5%), ambas de la provincia de Salta, señala con altos porcentajes en desacuerdo con que en su centro escolar no se dispone de Plan de Acogida sólo para el alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica, a diferencia de los centros escolares de la provincia de Sevilla, el CEIP San José de Obrero (CA3) y el CEIP Andalucía (Ca4). Este puede ser debido, tal y como se recoge en los proyectos educativos, así como desde la dirección escolar y la comunidad educativa, que en los centros escolares de la provincia de Salta no se han planteado trabajar la diversidad cultural en el ámbito educativo. Circunstancia, que, en los centros escolares de la provincia de Sevilla, de acuerdo a sus proyectos educativos, a la dirección escolar y su comunidad educativa, si se está considerando desde hace tiempo.
- Ítem 38. *Desde el centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa* ($\chi^2=12,579$; g.l.=3; $p=0.006$). Ante esta diferencia significativa, destacamos igualmente que el profesorado de los centros escolares de la provincia de Salta, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-83,4%) y la Escuela Roberto Romero (Ca2-62,5%), indica estar nada de acuerdo y poco de acuerdo en que desde su

centro escolar se informe sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa, puesto que al no plantarse la diversidad cultural, tal y como se refleja en sus proyectos educativos, así como desde la dirección y la comunidad educativa, comprensiblemente no conozcan cuales son los recursos socioeducativos en diversidad cultural para dar información sobre ellos. Mientras que en los centros escolares de la provincia de Sevilla, el CEIP Andalucía (Ca4), con un 55,5%, más de la mitad del profesorado indica que tampoco está de acuerdo que desde su centro escolar se informe de recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa, al igual que en los centros escolares de la provincia de Salta, porque quizás el profesorado no considere que sea necesario dada la característica propia del centro escolar, donde el 98% de las familias son de etnia gitana, según la dirección escolar. Esto nos lleva a plantearnos que, aunque el CEIP Andalucía (Ca4) refleje en su proyecto educativo, así como se explicita desde la dirección escolar, la diversidad cultural no se trabaja en la comunidad educativa como se refleja en el grupo de discusión de este centro escolar (véase apartado 5.2.1.3 sobre las consideraciones de la comunidad educativa sobre la diversidad cultural). Por su parte, el profesorado del CEIP San José Obrero (Ca3-83,3%) sí señala que está de acuerdo que desde su centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa. Posiblemente, ante este dato, el profesorado de este centro escolar sí considere necesario seguir informando a la comunidad educativa de todos los recursos socioeducativos en diversidad cultural que ofrece el contexto y la normativa, dada la característica propia de este centro escolar donde más de la mitad del alumnado es extranjero, según la dirección escolar. En suma, apuntamos que en las diversas observaciones realizadas en este centro escolar pudimos ver que en la puerta principal de acceso al centro escolar se podría leer todo tipo de cartelías informativas para las familias del alumnado en relación a: cursos de formación, concretamente para la gestión de la diversidad cultural dirigido a docentes, actividades extraescolares, horarios de apertura, horarios de actividades organizadas en clases, ofertas de empleo, horarios de reuniones, etc.

- Ítem 39. *El centro garantiza el cumplimiento de la normativa en la que se fomenta los recursos de atención a la diversidad cultural para una mejora de la calidad, equidad e interculturalidad educativa* ($\chi^2=15,309$; g.l.=3; $p=0.002$). En relación a este ítem, el profesorado de los cuatro centros escolares de Sevilla y Salta (Ca1-50%; Ca2-66,7%; Ca3-91,6% y Ca4-100%) sí está de acuerdo con esta afirmación. Esto supone que en los centros escolares tanto de Sevilla

como de Salta se tenga un alto conocimiento sobre la normativa educativa, así como de las medidas que se dispone para atender y gestionar la diversidad cultural en el ámbito educativo. Sin embargo, la diferencia significativa radica en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de la provincia de Salta, donde la mitad del profesorado señala que no está de acuerdo que su centro escolar garantice el cumplimiento de la normativa en la que se fomenta los recursos de atención a la diversidad cultural para una mejora de la calidad, equidad e interculturalidad educativa, ya que posiblemente no se tenga conocimiento de ellos o no se considere porque en esta escuela no se plantea trabajar la diversidad cultural del alumnado, tal y como se recoge en el proyecto educativa, así como desde la dirección escolar y la comunidad educativa.

- Ítem 40. *El centro escolar lleva a cabo prácticas sobre diversidad cultural donde participa toda la comunidad educativa* ($\chi^2=17,024$; g.l.=3; $p=0.001$). Referente a este ítem, si existe diferencia significativa entre los centros escolares de Salta, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-66,7%) y la Escuela Roberto Romero (Ca2-50%), donde el profesorado indica que está poco de acuerdo en que en su centro escolar se lleve a cabo prácticas sobre la diversidad cultural donde participe toda la comunidad educativa, y los centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-91,7%) y el CEIP Andalucía (Ca4-100%), donde el profesorado señala que sí está de acuerdo y bastante de acuerdo con este ítem. Esto puede deberse a la consideración o no de la diversidad cultural en cada centro escolar, siendo los centros escolares de Salta los que, según su proyecto educativo, la dirección escolar y la comunidad educativa, no se plantean trabajar la diversidad cultural en sus escuelas.
- Ítem 41. *En el centro escolar se defiende la normativa actual establecida con respecto a la atención de la diversidad cultural* ($\chi^2=13,499$; g.l.=3; $p=0.004$). En este ítem la diferencia significativa reside en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-50%) de la provincia de Salta, donde la mitad del profesorado indica estar poco de acuerdo en que en su centro escolar se defiende la normativa actual establecida con respecto a la atención de la diversidad cultural, posiblemente, al igual que hemos comentado antes, porque quizás no se tenga conocimiento sobre ella o simplemente no se tenga en cuenta ya que en este centro escolar no se plantea trabajar la diversidad cultural del alumnado, según su proyecto educativo y las consideraciones obtenidas desde la dirección escolar y la comunidad educativa. Por el contrario, tanto la Escuela Roberto Romero (Ca2-66,7%), como los centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-91,6%) y el CEIP Andalucía (Ca-4100%), si están de acuerdo con este ítem. Por una parte, en la escuela de salta, aunque no se plantee trabajar la diversidad

cultural de forma práctica, sí que, tanto en su proyecto educativo, como en las consideraciones de la dirección y su comunidad educativa, se manifiesta un alto conocimiento sobre la diversidad cultural de forma teórica. Por otro lado, en los centros escolares seleccionados de la provincia de Sevilla sí está presente la diversidad cultural en toda la información a nivel cualitativa recogida.

Tabla 99. Formación en diversidad cultural y rol que ocupa los centros escolares de Salta y Sevilla ante la diversidad cultural.

GRADO DE ACUERDO							
<i>Ítems 34, 38, 39, 40 y 41</i>			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Md
En el centro escolar se dispone de Plan de Acogida sólo para el alumnado extranjero, originario y/o de minoría étnica	Salta	Ca1	33,3	33,3	33,3	-	2,00
		Ca2	75,0	12,5	12,5	-	1,00
	Sevilla	Ca3	27,3	18,2	36,4	18,2	3,00
		Ca4	11,1	-	44,4	44,4	3,00
Desde el centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	Salta	Ca1	16,7	66,7	16,7	-	2,00
		Ca2	25,0	37,5	37,5	-	2,00
	Sevilla	Ca3	-	16,7	50,0	33,3	3,00
		Ca4	11,1	44,4	44,4	-	3,00
El centro garantiza el cumplimiento de la normativa en la que se fomenta los recursos de atención a la diversidad cultural para una mejora de la calidad y equidad e interculturalidad educativa	Salta	Ca1	16,7	33,3	50,0	-	2,50
		Ca2	16,7	16,7	50,0	16,7	3,00
	Sevilla	Ca3	-	8,3	8,3	83,3	4,00
		Ca4	-	-	33,3	66,7	4,00
El centro escolar lleva a cabo prácticas sobre diversidad cultural donde participa toda la comunidad educativa	Salta	Ca1	-	66,7	33,3	-	2,00
		Ca2	16,7	50,0	16,7	16,7	2,00
	Sevilla	Ca3	8,3	-	16,7	75,0	4,00
		Ca4	-	-	11,1	88,9	4,00
En el centro escolar se defiende la normativa actual establecida con respecto a la atención de la diversidad cultural	Salta	Ca1	-	50,0	50,0	-	2,50
		Ca2	16,7	16,7	50,0	16,7	3,00
	Sevilla	Ca3	8,3	-	33,3	58,3	4,00
		Ca4	-	-	12,5	87,5	4,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

En cuanto a las consideraciones que tiene el profesorado sobre la administración, los profesionales que trabajan en el centro escolar y las acciones que desarrollan en el centro escolar para atender y gestionar la diversidad cultural (véase tabla 100),

hallamos dos diferencias significativas en dos de sus ítems. En el primero de ellos, en el ítem 49 *El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajen la diversidad cultural en las aulas* ($\chi^2=8,517$; g.l.=3; $p=0.036$), la diferencia está en que el profesorado del CEIP San José Obrero (Ca3-66,7%) de Sevilla indica estar de acuerdo con este ítem, puesto que tal y como manifiesta la dirección escolar y su comunidad educativa, en este caso, sí cuentan con un/a educador/a social que, aunque no se dedique a trabajar la diversidad cultural en las aulas, el profesorado posiblemente haya indicado estar de acuerdo con esta afirmación porque es un/a profesional que participa en la vida diaria de la institución, a nivel del equipo directivo y docente, donde sí se trabaja la diversidad cultural más de forma integral. Por el contrario, en los centros escolares de Salta, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-66,6%) y la Escuela Roberto Romero (Ca2-88,9%), y el CEIP Andalucía (Ca4-78,2%) de Sevilla, el profesorado señala que no está de acuerdo con este ítem, pues tal y como manifiesta en sus direcciones escolares y comunidades educativas, solo cuentan con entidades privadas para trabajar la diversidad cultural dentro de sus escuelas.

Tabla 100. Administración, profesionales y acciones del centro escolar para atender y gestionar la diversidad cultural.

GRADO DE ACUERDO							
<i>Ítem 49 y 50</i>			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Md
El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la diversidad cultural en las aulas	Salta	Ca1	33,3	33,3	-	33,3	2,00
		Ca2	77,8	11,1	11,1	-	1,00
	Sevilla	Ca3	16,7	16,7	50,0	16,7	3,00
		Ca4	22,6	55,6	-	22,2	2,00
Existe compromiso del centro escolar en la realización de acciones para el fomento del respeto a la diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales inclusivos	Salta	Ca1	16,7	33,3	16,7	33,3	2,50
		Ca2	44,4	11,1	11,1	33,3	2,00
	Sevilla	Ca3	8,3	8,3	16,7	66,7	4,00
		Ca4	-	-	11,1	88,9	4,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

Por último, en segundo lugar, encontramos diferencia significativa en el ítem 50 *Existe compromiso del centro escolar en la realización de acciones para el fomento del respeto a la diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales inclusivos* ($\chi^2=9,067$; g.l.=3; $p=0.028$).

La diferencia la encontramos, como se puede observar en la tabla 100, en que al menos la mitad del profesorado de los centros de Salta, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-50%) y la Escuela Roberto Romero (Ca2-55,5%), no está de acuerdo con esta afirmación, frente al profesorado de los centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-83,4%) y el CEIP Andalucía (Ca4-100%), que sí está de acuerdo con dicha afirmación. Esto puede deberse, igualmente, a la consideración o no que se tiene sobre la diversidad cultural y si en el centro escolar se trabaja y de qué forma se trabaja en la atención y gestión de la diversidad cultural del alumnado.

6.2.- Comparación de la Perspectiva de Género en los centros escolares de infantil y primaria de Salta y Sevilla.

En este apartado reflejamos la comparación de la información obtenida sobre la perspectiva de género en cada ámbito educativo de estudio a partir de lo planteado en los proyectos educativos, así como desde la perspectiva de los equipos docentes, las comunidades educativas y el profesorado de cada centro escolar.

6.2.1.- Comparación de las consideraciones de la perspectiva de género en los proyectos educativos de centro.

Los indicadores en función a la categoría perspectiva de género (CA2.PG) utilizados para realizar la comparación de los proyectos educativos de los centros escolares son:

- Consideración sobre la perspectiva de género
- Acciones se recogen en el proyecto educativo relacionadas con la perspectiva de género

En comparación con el resto de los centros escolares, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) es en el único centro escolar donde no se especifica la terminología perspectiva de género en su proyecto educativo, pero se relaciona las cuestiones de género con la educación sexual. En este sentido, solo se menciona la diferencia de sexos en el apartado sobre la Educación Sexual Integral y en el uso de un lenguaje no sexista, en ocasiones, en el discurso de la normativa escolar.

Tanto en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta como en los centros escolares de Sevilla, sí se recoge en su normativa escolar la perspectiva de género.

En la Escuela Roberto Romero (Ca2) aparece la perspectiva de género en el contenido curricular de formación ética y ciudadana, cuya competencia a adquirir por el alumnado es el reconocimiento de los prejuicios relacionados con el rol de ambos géneros y son situaciones relacionadas con la igualdad. También, podemos ver la relación de la perspectiva de género en la visión social de esta escuela en la que se expone una formación integral y permanente de la mujer y el hombre en sus diversas dimensiones, guiados por valores de justicia, igualdad, libertad y solidaridad.

En la misma línea están las escuelas sevillanas. En primer lugar, en el CEIP San José Obrero (Ca3) sí aparece la perspectiva de género en el proyecto educativo como línea de actuación pedagógica a partir de metodologías con carácter activo, motivador y participativo, partiendo de los intereses del alumnado, favoreciendo el trabajo entre iguales y el uso de la perspectiva de género en la vida cotidiana y en el entorno inmediato. También se considera, en este centro escolar, la perspectiva de género desde la transversalidad, sobre todo, en las áreas de educación en valores desde la

superación de las desigualdades por razón de género y en el contenido curricular desde la integración de la igualdad de género: detección de situaciones discriminatorias, prejuicios culturales, estereotipos de género, participación equitativa, reflexión del significado y consecuencia de la violencia contra las mujeres, medidas preventivas...

Por su parte, en el CEIP Andalucía (Ca4), también se recoge la perspectiva de género en su proyecto educativo haciendo referencia al respeto de las diferencias y a la diversidad de identidades no sujetas a roles de género tradicionales. El género es tratado en este centro escolar desde la lucha contra situaciones de discriminación y desigualdad social, desde la igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres a nivel académico y profesional evitando los estereotipos y prejuicios sexistas y desde la eliminación de conductas violentas por patrones culturales de género.

Con respeto a las acciones relacionadas con la perspectiva de género que se llevan a cabo en los centros escolares resaltamos que en las escuelas salteñas se relaciona con las acciones que se implementan desde el proyecto educativo de educación sexual integral, valorando positivamente la diversidad de cada persona. La ESI como línea de intervención socioeducativa para profundizar en políticas socioeducativas y en políticas de cuidado de la infancia y la adolescencia. Derecho a convivir en instituciones educativas en las que se respeten por igual los derechos entre hombres y mujeres, sin estereotipos de género que cimente desigualdad. Dos ejes temáticos: reconocimiento de la perspectiva de género y respeto a la diversidad. Además, concretamente, en la Escuela Roberto Romero (Ca2) se trabaja la perspectiva de género en las actividades curriculares.

En comparación con el contexto sevillano, los centros escolares trabajan la perspectiva de género en acciones tanto internas como externas de la institución, según la normativa escolar. En el CEIP San José Obrero (Ca3), se recoge la perspectiva de género en el Plan de convivencia de acuerdo a al protocolo de actuación y medidas para la detección y atención de casos de violencia de género en el ámbito educativo. En este sentido, la violencia de género se entiende como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres hacia las mujeres que se ejerce sobre estas por el hecho de serlo. Por otra parte, también se recoge en el Plan de Igualdad como instrumento para diseñar acciones que potencien la igualdad de género. En el marco de este plan de igualdad, la Comisión de coeducación es la encargada de la visibilización de un lenguaje no sexista, realización de un diagnóstico de coeducación, nivel de participación, conflictividad... También, concretamente, en el Plan de acción tutorial se trabaja el desarrollo personal y social a través de roles, estereotipos, valores, identidad, expectativas, emociones, relaciones interpersonales, no violencia, educación afectivo-sexual, aceptación de críticas y

elogios, toma de decisiones, etc. Por último, se destaca actividades relacionadas con efemérides y actividades puntuales como charlas, exposiciones, murallas y talleres.

En el CEIP Andalucía (Ca4) la perspectiva de género también se recoge en acciones internas y externas al centro escolar, como son el Plan de Convivencia a través de la comisión de convivencia que es la encargada de realizar un análisis del clima de convivencia del centro escolar, teniendo en cuenta las diferencias propias de la sociabilización de género. Y el Equipo de coeducación, cuya función principal es la sensibilización de la igualdad entre hombres y mujeres en toda la comunidad educativa. Como actividades externas donde participa toda la comunidad educativa, destacamos actividades relacionadas con efemérides, proyectos socioeducativos en los que se colabora con asociaciones que trabajan en materia de género y acciones puntuales como charlas, exposiciones, murales, talleres...

Tabla 101: Comparativa de la CA2.PG según los proyectos educativos de los centros escolares por contexto de estudio.

CA2.PG	PROYECTOS EDUCATIVOS			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
INDICADORES COMPARATIVOS	Caso 1- Escuela Indalecio Gómez	Caso 2- Escuela Roberto Romero	Caso 3- CEIP San José Obrero	Caso 4- Andalucía
Concepción de la perspectiva de género	<p>No se especifica nada de la perspectiva de género.</p> <p>Se relaciona la perspectiva de género con la educación sexual.</p> <p>Solo se menciona la diferencia de sexos en el apartado sobre la Educación Sexual Integral (ESI) y en el uso de lenguaje no sexista, en ocasiones.</p>	<p>Sí se recoge en el contenido curricular de formación ética y ciudadana: reconocer los prejuicios relacionados con el rol de ambos género y situaciones relacionadas con la igualdad.</p> <p>Visión social de la escuela: formación integral y permanente de la mujer y el hombre en sus diversas dimensiones, guiados por valores de justicia social, igualdad, libertad, solidaridad.</p>	<p>Sí se recoge en el PEC como línea general de actuación pedagógica a partir de metodologías con carácter activo, motivador y participativo, que parta de los intereses del alumnado, favorezca el trabajo entre iguales y el uso de la perspectiva de género en la vida cotidiana y en el entorno inmediato.</p> <p>Tratamiento transversal en las áreas de educación en valores desde la superación de las desigualdades por razón de género.</p> <p>Tratamiento transversal en el contenido curricular desde la integración de la igualdad de género: detección de situaciones discriminatorias, prejuicios culturales,</p>	<p>Sí se recoge en el PEC</p> <p>Respeto a las diferencias y a la diversidad de identidades no sujetas a roles de género tradicionales.</p> <p>El género es tratado desde la lucha contra situaciones de discriminación y desigualdad social, desde la igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres a nivel académico y profesional evitando los estereotipos y prejuicios sexistas y desde la eliminación de conductas violentas por patrones culturales de género</p>

CA2.PG	PROYECTOS EDUCATIVOS			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
			estereotipos de género, participación equitativa, reflexión del significado y consecuencia de la violencia contra las mujeres, medidas preventivas...	
Acciones relacionadas con la perspectiva de género	Proyecto de Educación Sexual Integral (ESI). Se valora positivamente la diversidad de cada persona. La ESI como línea de intervención socioeducativa para profundizar en políticas socioeducativas y en políticas de cuidado de la infancia y la adolescencia. Derecho a convivir en instituciones educativas en las que se respeten por igual los derechos entre hombres y mujeres, sin estereotipos de género que cimente desigualdad. Dos ejes temáticos: reconocimiento de la perspectiva de género y respeto a la diversidad	Actividades curriculares Proyecto de Educación Sexual (ESI)	Plan de convivencia: protocolo de actuación y medidas para la detección y atención de casos de violencia de género en el ámbito educativo. Violencia de género entendida como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres hacia las mujeres que se ejerce sobre estas por el hecho de serlo. Plan de Igualdad: instrumento para diseñar acciones que potencien la igualdad de género. Comisión de coeducación: visibilización de un lenguaje no sexista, realización de un diagnóstico de coeducación, nivel de participación, conflictividad... Plan de acción tutorial: se	Plan de Convivencia: la comisión de convivencia es la encargada de realizar un análisis del clima de convivencia del centro escolar, teniendo en cuenta las diferencias propias de la sociabilización de género. Equipo de coeducación: sensibilización de la igualdad entre hombres y mujeres en toda la comunidad educativa Actividades Efemérides Proyectos socioeducativos Actividades puntuales: Charlas, exposiciones, murales, talleres

CA2.PG	PROYECTOS EDUCATIVOS			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
			<p>trabaja el desarrollo personal y social a través de roles, estereotipos, valores, identidad, expectativas, emociones, relaciones interpersonales, no violencia, educación afectivo-sexual, aceptación de críticas y elogios, toma de decisiones, etc.</p> <p>Actividades Efemérides</p> <p>Proyectos socioeducativos</p> <p>Actividades puntuales: Charlas, exposiciones, murales, talleres</p>	

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de los proyectos educativos.

6.2.2.- Comparación de las consideraciones de los equipos directivos sobre la perspectiva de género.

Los indicadores determinados para conocer qué consideraciones poseen los equipos directivos de cada centro escolar sobre la perspectiva de género con:

- Consideración del concepto: qué se entiende por perspectiva de género como miembro del equipo directivo.
- Conocimiento sobre si está presente la perspectiva de género en el proyecto educativo y currículo escolar.
- Acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la perspectiva de género.
- Nivel de conocimiento del profesorado sobre la perspectiva de género.
- Preocupación del profesorado y las familias sobre la perspectiva de género.
- Incorporar profesionales específicos para trabajar la perspectiva de género en el centro escolar.
- Implicación de la administración en cuanto a dotación de recursos sobre la perspectiva de género
- Dificultades y ventajas a la hora de trabajar la perspectiva de género en el centro escolar.

La *perspectiva de género* desde la dirección de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, se entiende como la construcción de roles por ser hombre o mujer. Sin embargo, manifiesta que es una temática que tampoco se trabaja en el centro escolar. Es más, no se considera desde la dirección ninguna incidencia con respecto a desigualdades de género dentro de la escuela. El género como parte de la diversidad del alumnado tampoco se plantea en este centro escolar. En este sentido, la perspectiva de género no se plantea y, con ello, se sigue invisibilizando situaciones de desigualdad por patrones culturales de género. Al contrario que ocurre en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, desde la dirección escolar, se entiende la perspectiva de género desde las desigualdades que se perpetúan por patrones culturales de género. En este caso, al plantearse la perspectiva de género en la normativa escolar, se tiene muy claro qué es la perspectiva de género en el ámbito educativo. Además, manifiesta que existen desigualdades de género tanto dentro como fuera de la escuela. Dentro de la escuela las desigualdades de género en las aulas de infantil están relacionadas con calificativos por ser niño o niña y, también desigualdades de trato por parte del equipo docente hacia el alumnado por ser niño o niña. En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, desde la dirección opina que la perspectiva de género está forzada y que prefiere darle naturalidad en la cotidianidad escolar, no indicando la existencia o no de desigualdades de género en el centro escolar. Ante esto, la CEIP

Andalucía (Ca4) de Sevilla, opina de forma contraria al CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, dándole visibilización a las desigualdades de género. Además, declara que en el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, existen desigualdades de género tanto dentro como fuera del centro escolar y que por ello debe ser un tema que preocupe a toda la comunidad educativa, no solo al equipo docente y directivo.

En el transcurso de la entrevista, la dirección de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, expone que la perspectiva de género sí se contempla tanto en el *proyecto educativo como en el currículum escolar*, pero sólo desde la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), atendiendo a dos de sus ejes temáticos, tal y como puede verse en su Proyecto Educativo (véase apartado 6.2.1.- Comparativa según la concepción de la perspectiva de género). Por el contrario, la dirección de la Escuela Roberto Romero manifiesta que no se contempla la perspectiva de género ni en proyecto educativo ni en el currículum escolar, ya que recién se está trabajando esta temática, sobre todo desde la incorporación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), a la que también hace referencia la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta. Sin embargo, desde la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, se considera que ésta se debería enfocar de igual manera en el centro escolar para atender y visualizar las desigualdades por patrones culturales de género dentro y fuera del ámbito educativo, a la misma vez que para atender a todo lo relacionado con la sexualidad del alumnado. Por su parte la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla expone que sí se recoge la perspectiva de género en el proyecto educativo y en el currículum escolar, pero donde mejor se ve reflejada es en el día a día, en la realización de las actividades diarias en igualdad entre todo el alumnado. La dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, especifica que en su proyecto educativo y currículum sí se contempla la perspectiva de género por normativa, pues todos los centros escolares tienen que tener un Plan de Igualdad y una comisión de coeducación con un responsable adjudicado, que junto a al grupo de personas que pertenecen a dicha comisión se organizan para llevar a cabo acciones desde la igualdad de género para toda la comunidad educativa.

Aparte del Proyecto Educativo Sexual Integral de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, a través del cual se trabaja *acciones* puntuales relacionadas con cuestiones afectivo-sexuales del alumnado, en el centro escolar no se desarrollan otras acciones para trabajar la perspectiva de género. Desde esta dirección escolar se expone que las acciones se van solventando sin planificación desde una mirada pedagógica y en la medida que se van demandando. En este sentido, las acciones están vinculadas a la rutina escolar y no se registran para poder, posteriormente, ser evaluadas de forma reflexiva por parte del profesorado y el equipo directivo. En cuanto a la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, desde la dirección no se especifica que se realicen

acciones para trabajar la perspectiva de género, pero si manifiesta que se debe trabajar primero en el profesorado para desmontar prejuicios que perpetúan en la educación de los/as menores, ya que no se ha reflexionado desde la formación del profesorado, al que ocurre en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta. Desde la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla nos indica que sí se trabaja la perspectiva de género tanto en la cotidianidad escolar como a través de acciones puntuales (charlas formativas) de asociaciones que colaboran y participan dentro de la escuela y que trabajan la perspectiva de género, como por ejemplo la entidad FAKALI. Desde el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, la dirección declara que todas las acciones realizadas en el centro escolar sobre la perspectiva de género están destinadas a que las desigualdades vayan desapareciendo en toda la comunidad educativa. Además, incide en el trabajo diario del equipo docente para enmarcar sus actividades a favor de la igualdad de todo el alumnado, luchando contra las desigualdades que surgen entre niños y niñas, desmontando prejuicios y estereotipos vinculados a patrones culturales de género, especialmente, en la cultura gitana.

Sobre el *nivel de conocimiento que tiene el profesorado* de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, la dirección mantiene una opinión poco favorable, ya que explica que la perspectiva de género es una cuestión que está naturalizada, y no se ha planteado que se pueda trabajar en el centro escolar. Se considera de forma similar en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, cuando la dirección manifiesta que la formación en perspectiva de género es escasa porque no se ha planteado desde la formación, así como que el profesorado por falta de tiempo no pudo hacer todas las capacitaciones (cursos formativos) que quisiera, aunque finalmente sí expone la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, que el nivel de su profesorado es adecuado. La dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla manifiesta que el profesorado mantiene un alto nivel de conocimiento sobre la perspectiva de género y que por ello no muestra ninguna preocupación o inquietud a la hora de trabajarla en las aulas. En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, desde la dirección considera que el profesorado mantiene una adecuada formación sobre el empleo de la perspectiva de género en su práctica docente. Además, añade que se organizan desde la comisión de coeducación tareas para que el profesorado trabaje casos prácticos de violencia de género, lenguaje no sexista, desigualdades en función al género, etc.

En la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, expone la dirección escolar, que sí existe *preocupación por parte del profesorado* a la hora de trabajar la perspectiva de género, sobre todo, cuando se conoce situaciones de violencia de género. En este caso, manifiesta la dirección que se intenta trabajar desde la empatía y la reflexión. Por su parte, la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, manifiesta lo mismo que sí existe preocupación por parte del profesorado porque constan desigualdades

por patrones culturales de género tanto dentro del contexto escolar como en las familias. En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, la dirección manifiesta que el profesorado no tiene ninguna preocupación a la hora de trabajar la perspectiva de género por su alto nivel de conocimiento de la temática. Desde la dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla se manifiesta que no existe ninguna preocupación importante en el profesorado porque la perspectiva de género está presente en la práctica diaria, sobre todo en casos de violencia, pero que igualmente se debe seguir trabajando en la perspectiva de género para eliminar cualquier desigualdad por ser niño o niña en el ámbito educativo.

Por parte de las *familias* también manifiesta la dirección de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, que existe preocupación a la hora de trabajar la perspectiva de género en casos de violencia de género. Además, expresa, con opinión negativa, que las familias responsabilizan en su totalidad a la escuela cuando hay que tratar ciertos temas que para las familias son temas tabú, como por ejemplo la sexualidad. La dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, manifiesta que no solo en el centro escolar aparecen las desigualdades de género, sino en el contexto familiar transmitidas culturalmente, pero que son las propias familias las que muestran una actitud de indiferencia al respecto. Por parte de las familias, según la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, directamente no se manifiesta que haya preocupación sobre la perspectiva de género, sin embargo manifiesta que de forma latente si existen situaciones de violencia de género debido a desigualdades por patrones culturales de género, al igual que ocurre en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta y en el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, pues aunque no se haya manifestado de forma explícita la inquietud por parte de las familias, sí que desde la dirección escolar se ha reflexionado sobre la existencia de situaciones de violencia de género en determinadas familias por patrones culturales de género pertenecientes, concretamente, a la etnia gitana.

En la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, no existe *un/a profesional concreto* que se dedique a trabajar la perspectiva de género. Sin embargo, desde la dirección escolar, sí se hace referencia que cuentan con un equipo multidisciplinar en el que se encuentra personal de la psicología y pedagogía, que son lo encargadas de explicar y ayudar a entender una situación dada, al igual que en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, que también cuenta en su equipo con una psicóloga y pedagoga, por falta de *un/a profesional concreto*, para trabajar la perspectiva de género en el ámbito educativo, sobre todo cuando hay indicios de violencia. También declara la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, que mantiene buenas relaciones con otras entidades privadas, con las que participan y colaboran de manera continuada a través de determinadas charlas y jornadas a las que se invita a toda la comunidad

educativa. Desde la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, se declara que sí cuenta con un profesional concreto para trabajar la coeducación e igualdad en el centro escolar, pero que además cuenta con otros/as profesionales externos a la escuela para trabajar esta perspectiva de género como es el alumnado en prácticas. En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, la dirección declara que sí existe una comisión de coeducación con un/a responsable que, junto con un grupo de personas, se dedica a trabajar concretamente acciones sobre la perspectiva de género para toda la comunidad educativa. Dicha acción está destinada a desaparecer las desigualdades de género.

Desde la *administración* en cuanto a formación, dotación de recursos, facilidades, etc..., expone la dirección de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, que no reciben nada para trabajar la perspectiva de género. Además, manifiesta que es un tema que al no trabajarse en la sociedad tampoco se plantea en el ámbito educativo. En la misma línea declara la dirección de la Escuela Roberto Romero sobre la poca relación entre la escuela y la administración en cuanto a dotación de recursos para trabajar la perspectiva de género, sin embargo, sí apunta a favor la participación como miembro directivo a las jornadas profesionales que se organizan desde la administración. La dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla no responde si desde la administración se le ofrece al centro escolar facilidades, recursos, materiales, etc. sino que, según manifiesta, la administración solo está para legislar. En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, la dirección manifiesta que desde la administración se mantiene desde hace años una línea de formación sobre la igualdad, pero que es a partir de los apoyos externos, como el Centro de Formación de Profesorado en colaboración con el Instituto de la Mujer, desde donde se solicita cursos de formación y/o jornadas para trabajar la perspectiva de género en el ámbito educativo.

Como mayor *dificultad* a la hora de trabajar la perspectiva de género la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, la dirección explica que puede ser el fuerte arraigo cultural con respecto a la consolidación de patrones culturalmente de género, y de ahí se derive la situación de violencia de género. Por la misma dificultad, la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, declara cómo tratar la violencia de género cuando se produce en el entorno familiar del alumnado, relacionado con las desigualdades por patrones culturales de género que se mantiene en las familias por tradición y/o costumbre. Entre las dificultades, la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla declara que la mayor dificultad es trabar la perspectiva de género fuera de la escuela, hacia las familias del alumnado con la finalidad de que adquieran más conocimiento sobre la igualdad de oportunidades y la igualdad de trato entre hombres y mujeres. Una de las dificultades por parte tanto del equipo directivo como del equipo docente que comenta la dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla es

que a la hora de trabajar la perspectiva de género sabemos racionalmente y teóricamente cómo intervenir, pero que en la práctica se continúa perpetuando desigualdades de género porque se actúa de forma inconsciente e improvisada. Además, como dificultad que repercute tanto dentro del centro escolar como fuera, la dirección considera que es la falta de conciencia de la sociedad para entender que la perspectiva de género es un problema que nos afecta a todos/as, que las desigualdades de género existen y que su expresión más violenta es la muerte.

Las *ventajas* que manifiesta la dirección de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, a la hora de trabajar la perspectiva de género, son positivas y están relacionadas con la desnaturalización del género para contribuir al desarrollo de una identidad de género desde la libertad, deconstruyendo estereotipos y prejuicios que continúan perpetuando situaciones discriminatorias por cuestiones de género en el ámbito educativo. Como ventaja a la hora de trabajar la perspectiva de género en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, desde su dirección se expone que se permitirá que toda la comunidad educativa conozca sus derechos, deberes, obligaciones, responsabilidades, así como saber de qué manera se puede defender. Permitiría también adquirir una visión más abierta y flexible y poderle ofrecer al alumnado argumentos sólidos en contra la violencia de género, así como ofrecerle herramientas para que crezcan un mundo más solidario, justo, igualitario y respetuoso. La dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla indica que la mayor ventaja a la hora de trabajar la perspectiva de género en el centro escolar es la adquisición de conocimiento y acciones sobre la igualdad en toda la comunidad educativa. Para la dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla el hecho de trabajar en profundidad la perspectiva de género en el centro escolar aportaría una sociedad con conciencia, más justa, más igualitaria, más humana... por ello, indica que se debe seguir trabajando la perspectiva escolar en el ámbito educativo para evitar desiguales ente hombres y mujeres y, por ende, violencia de género.

Tabla 102: Comparativa de la CA2.PG según los equipos directivos de los centros escolares por contexto de estudio.

CA2.PG	EQUIPOS DIRECTIVOS			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
INDICADORES COMPARATIVOS	Caso 1- Escuela Indalecio Gómez	Caso 2- Escuela Roberto Romero	Caso 3- CEIP San José Obrero	Caso 4- Andalucía
Concepción de la perspectiva de género	La perspectiva de género es una temática en construcción. No se trabaje en la escuela	Si se recoge en el currículo, pero no se trabaja en profundidad	Si se plantea y se trabaja la perspectiva de género	Si se plantea y se trabaja la perspectiva de género
Conocimiento de la perspectiva de género en la normativa	Se entiende como la construcción de roles por ser hombre y/o mujer Se sigue invisibilizando desigualdades por patrones culturales de género	Se entiende como desigualdad que perpetua patrones culturales de género	Se entiende que está forzada y que hay que darle naturalidad en la cotidianidad de la vida escolar	Se entiende que hay que darle visibilización a las desigualdades de género en la escuela
Acciones relacionadas con la perspectiva de género	No se especifica ninguna acción sobre la perspectiva de género. Acciones relacionadas solo con el Proyecto Educativo Sexual Integral	No se especifica ninguna acción sobre la perspectiva de género	Acciones sobre la perspectiva de género desde la cotidianidad y a través de acciones puntuales de asociaciones	Acciones sobre la perspectiva de género desde la cotidianidad
Nivel de conocimiento del profesorado en perspectiva de género	Formación escasa por la naturalización de la temática. No se plantean trabajar la perspectiva de género	Formación escasa pero adecuada	Formación alta en perspectiva de género	Formación adecuada en perspectiva de género

CA2.PG	EQUIPOS DIRECTIVOS			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
Preocupación del profesorado y familias sobre la perspectiva de género	Si existe preocupación por parte de profesorado, sobre todo, cuando se conocen situaciones de violencia de género Por parte de las familias también existe preocupación a la hora de trabajar la perspectiva de género por casos de violencia	Si existe preocupación por parte de profesorado, sobre todo, cuando se conocen situaciones de violencia de género Por parte de las familias existe una actitud de indiferencia al respecto, pero desde la dirección se manifiesta que existe situaciones de violencia de género en las familias	No existe preocupación por parte del profesorado por su alta formación Por parte de las familias no se manifiesta que haya preocupación sobre la perspectiva de género, pero si manifiesta, de forma latente, la existencia de situaciones de violencia de género en las familias	No existe preocupación por parte del profesorado porque la perspectiva de género está presente en la práctica diaria. Por parte de las familias no se manifiesta que haya preocupación sobre la perspectiva de género, pero si manifiesta, de forma latente, la existencia de situaciones de violencia de género en las familias
Profesional específico en perspectiva de género	No existe un/a profesional concreto que se dedique a trabajar la perspectiva de género en la escuela	No existe un/a profesional concreto que se dedique a trabajar la perspectiva de género en la escuela	Si existe un/a profesional concreto que se dedique a trabajar la perspectiva de género en la escuela	Si existe un/a responsable (comisión de coeducación) concreto que se dedique a trabajar la perspectiva de género en la escuela
Implicación de la administración	No se recibe ningún tipo de recursos para trabajar la perspectiva de género	No se recibe ningún tipo de recursos para trabajar la perspectiva de género	Sin exactitud. Valora de forma negativa la escasa implicación de la administración con la escuela	Si se mantiene relación en cuanto a formación en igualdad, pero los recursos son limitados

CA2.PG	EQUIPOS DIRECTIVOS			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
Dificultades y ventajas de la perspectiva de género	<p>Dificultad: fuerte arraigo cultural relacionado con patrones culturales de género</p> <p>Ventaja: valoración positiva a la hora de trabajar la perspectiva de género para su desnaturalización</p>	<p>Dificultad: fuerte arraigo cultural relacionado con patrones culturales de género y cómo tratar las situaciones de violencia de género desde las familias</p> <p>Ventaja: permite tener una visión más abierta y flexible, que toda la comunidad educativa conozca sus derechos, que el alumnado posea argumentos sólidos en contra de las desigualdades y la violencia de género</p>	<p>Dificultad: trabajar la perspectiva de género con las familias</p> <p>Ventaja: adquisición de conocimiento y acciones sobre la igualdad para toda la comunidad educativa</p>	<p>Dificultad: corregir las acciones que de manera inconsciente se continúan perpetuando las desigualdades de género y la falta de conciencia en general sobre la perspectiva de género</p> <p>Ventaja: conciencia más justa, igualitaria...</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de las entrevistas a los equipos directivos

6.2.3.- Comparación de las consideraciones de las comunidades educativas sobre la perspectiva de género.

Los indicadores determinados para conocer qué consideraciones posee la comunidad educativa de cada centro escolar sobre la perspectiva de género, son:

- Consideración sobre la perspectiva de género.
- Acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la perspectiva de género.

La comunidad educativa de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, no profundiza en el concepto y relaciona la *perspectiva de género* con la educación sexual y con la sociedad machista. Además, se opina que es necesaria trabajarla en la escuela, aunque sea una temática complicada en la práctica, sobre todo para el equipo docente. La comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta declara que sí existen las desigualdades tanto dentro como fuera de la escuela, pero al igual que en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, se está trabajando desde la educación sexual integral y la entrada en vigor de su ley. Además, la comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta profundiza en el concepto haciendo referencia a la problemática de los feminicidios, la violencia de género y las desigualdades por patrones culturales de género. Por ello, manifiesta la necesidad forzosa de continuar trabajando la perspectiva de género en el ámbito educativo. Por parte de la comunidad educativa del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla se declara que posiblemente entre el alumnado haya actitudes referentes a las desigualdades por ser niño o niña cuando juegan, pero que donde mejor se ve refleja la falta de perspectiva de género es en las familias del centro escolar, cuando se conocen las diferentes formas de educación dada la cultura del alumnado y su familia. En este sentido, manifiesta la existencia de desigualdades por patrones culturales de género y que, por ello, se considera necesario trabajar la perspectiva de género en las familias del centro escolar. Por parte de la comunidad educativa del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla no recogimos información relevante sobre la consideración de la perspectiva de género en cuanto a desigualdades.

Con respecto a las *acciones* que se desarrollan en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, la comunidad educativa expone que desde hace un par de años se está trabajando desde la educación sexual integral no solo a nivel de centro son también a través de jornadas para toda la comunidad educativa, aunque declara que la participación de las familias sigue siendo baja. También la comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta manifiesta que trabajan la perspectiva de género a través de talleres y jornadas informativas y formativas, pero más enfocadas a la sexualidad, pero al igual que en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, el nivel

de participación de las familias es bajo. Desde la comunidad educativa del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla se indica que se realizan a lo largo del curso muchas acciones y proyecto relacionados con la perspectiva de género, pero que aún es necesario incidir en el trabajo con las familias fortaleciendo la visión intercultural con perspectiva de género. La comunidad educativa del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla solo declara que a las actividades y talleres que organiza el centro escolar pueden acudir tanto hombres como mujeres, que no hay actividades para mujeres y para hombres por separado, pero que son las mujeres las únicas que asisten a excepción al algún hombre. Ante esta información, podemos confirmar que el día en el que realizamos el grupo de discusión en este centro escolar, contamos con la asistencia de un hombre.

Tabla 103: Comparativa de la CA2.PG según la comunidad educativa de los centros escolares por contexto de estudio.

CA2.PG	PERSPECTIVA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
INDICADORES COMPARATIVOS	Caso 1- Escuela Indalecio Gómez	Caso 2- Escuela Roberto Romero	Caso 3- CEIP San José Obrero	Caso 4- Andalucía
Concepción de la perspectiva de género	No se profundiza en el concepto. La relaciona con la ESI y la sociedad machista. Se opina que es una temática necesaria en la escuela, aunque sea complicada llevarla a la práctica	Si profundiza en el concepto refiriéndose a los feminicidios, la violencia de género y a las desigualdades. Se relaciona con a ESI Se opina que es una temática necesaria en la escuela, aunque sea complicada llevarla a la práctica	No se profundiza en el concepto. La relaciona con las situaciones de violencia en las familias por patrones culturales de género	No se profundiza en el concepto
Acciones sobre perspectiva de género	Se relaciona con las acciones que se realizan desde la ESI	Se relaciona con las acciones que se realizan desde la ESI	Acciones durante todo el año y de forma continuada. Se incide en el trabajo con las familias	Acciones durante todo el año y de forma continuada. Se índice en la participación de hombres.

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de los grupos de discusión a las comunidades educativas.

6.2.4.- Comparación de las consideraciones del profesorado sobre la perspectiva de género.

En este apartado presentamos los resultados más significativos de la comparación de las consideraciones del profesorado sobre la perspectiva de género de los centros escolares de Salta y Sevilla. En este sentido, hacemos mención a la diferencia significativa encontrada en el ítem 54 *Trabajar la perspectiva de género en el alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia* ($\chi^2=8,930$; g.l.=3; $p=0.030$). En todos los casos el profesorado indica que no está de acuerdo con este ítem, como se puede observar en la tabla xx. Sin embargo, resaltamos que tanto la Escuela Roberto Romero (Ca2-44,4%) de Salta y el CEIP Andalucía (Ca4-44,4%) de Sevilla, obtienen el mismo porcentaje en grado de acuerdo. Aunque no sea la mayoría del profesorado, es destacable que un alto porcentaje está de acuerdo con que trabajar la perspectiva de género en el alumnado para el profesorado conlleve obstáculos a la hora de impartir su docencia.

Tabla 104. Consideraciones generales del profesorado sobre la perspectiva de género en el centro escolar.

GRADO DE ACUERDO							
<i>Ítem 54</i>			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Md
Trabajar la perspectiva de género en el alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	Salta	Ca1	33,3	50,0	16,7	-	2,00
		Ca2	33,3	22,2	11,1	33,3	2,00
	Sevilla	Ca3	90,9	9,1	-	-	1,00
		Ca4	44,4	11,1	-	44,4	2,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

En este sentido, este dato específico coincide a su vez con las características propias de ambas instituciones educativas, situadas en contextos socioculturales y económicos complicados donde existe manifestaciones de violencia de género a través de desigualdades por patrones culturales de género, y que para el equipo docente sí sea complicado cómo abordar la temática tanto para con el alumnado como para las familias. Este dato más el temor a que las familias tomen represalias contra el centro escolar por parte del patriarcado imperante en el contexto que rodea la institución, según las direcciones escolar y sus comunidades educativas, sea por lo que el profesorado haya indicado que está de acuerdo con el ítem.

En cuanto al conocimiento que tiene el profesorado sobre la perspectiva de género en el centro escolar, reseñamos dos diferencias significativas en dos de sus ítems. Por

una parte, encontramos diferencia significativa en el ítem 56 *El Profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo se recoge la perspectiva de género* ($\chi^2=8,965$; g.l.=3; $p=0.030$). Como podemos observar en la tabla 105, en los centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-81,8%) y en el CEIP Andalucía (Ca4-88,9%), y en la Escuela Roberto Romero (Ca2-88,9%) de Salta, el profesorado indica con altos porcentajes que está de acuerdo con dicho ítem. En cambio, en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-60%) el profesorado señala no estar de acuerdo con que el profesorado tenga conocimiento que en el proyecto educativo se recoge la perspectiva de género, posiblemente porque, aunque no se haya planteado trabajarla en la institución, además puede desconocer que se recoja en su normativa escolar. Esto indica, a su vez, que el equipo docente puede que no tenga acceso o interés por su parte en consultar, de forma habitual, el proyecto educativo del centro escolar.

Tabla 105. Conocimiento que tiene el profesorado sobre la perspectiva de género en el centro escolar.

GRADO DE ACUERDO							
<i>Ítem 56 y 57</i>			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Md
El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo se recoge la perspectiva de género	Salta	Ca1	20,0	40,0	20,0	20,0	2,00
		Ca2	11,1	-	88,9	-	3,00
	Sevilla	Ca3	9,1	9,1	63,6	18,2	3,00
		Ca4	11,1	-	11,1	77,8	4,00
El profesorado posee conocimiento sobre la perspectiva de género	Salta	Ca1	-	66,7	16,7	16,7	2,00
		Ca2	12,5	-	62,5	25,0	3,00
	Sevilla	Ca3	-	20,0	70,0	10,0	3,00
		Ca4	-	-	33,3	66,7	4,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

A nivel general, con respecto a la perspectiva de género en el centro escolar, hallamos diferencia significativa en el ítem 63 *Las acciones que se realizan en el centro escolar con relación al género van destinadas sólo a las niñas* ($\chi^2=9,580$; g.l.=3; $p=0.022$). En relación a este ítem, en todos los centros escolares el profesorado indica no estar de acuerdo con que las acciones que se realizan en el centro escolar relacionadas con el género vayan destinadas solo a las alumnas. Sin embargo como puede verse en la tabla 106, los centros escolares de la provincia de Salta, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-16,7%) y la Escuela Roberto Romero (Ca2-11,11%), aunque con bajos porcentajes, el profesorado señala que está de acuerdo que las acciones relacionadas con la perspectiva de género vayan destinadas a las alumnas, posiblemente porque

parte del profesorado haya relacionado la perspectiva de género con la educación sexual que impera en ambas escuelas desde que entró en vigor la Ley de Educación Sexual Integral en la nación de la Argentina como medida de protección y prevención para con el alumnado para combatir con las siguientes problemáticas: altos índices de desigualdades entre hombres y mujeres, los casos de violencia de género en adolescentes, el aumento de embarazos adolescentes, etc. Además, tras reflexionar sobre este dato significativo, apuntamos que puede corresponder con los manifestado tanto por las direcciones escolares y como por las comunidades des educativas, pues siguiendo en la misma línea el profesorado haya respondido de forma afirmativa por el pensamiento machista presente tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Tabla 106. El centro escolar y la perspectiva de género.

GRADO DE ACUERDO							
Ítem 63			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Md
Las acciones que se realizan en el centro escolar con relación al género van destinadas sólo a las niñas	Salta	Ca1	50,0	33,3	16,7	-	1,50
		Ca2	77,8	11,1	11,1	-	1,00
	Sevilla	Ca3	100	-	-	-	1,00
		Ca4	100	-	-	-	1,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

Con respecto a la formación en perspectiva de género y el rol que ocupa el centro escolar ante la perspectiva de género, hallamos significancia en tres de sus ítems, como puede observarse en la siguiente tabla

- Ítem 71. *A las familias del centro escolar se les informa de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela* ($\chi^2=9,299$; g.l.=3; $p=0.026$). En todos los casos el profesorado indica que está de acuerdo con esta afirmación, excepto en el CEIP San José Obrero que señala con un 66,7% que no está de acuerdo que a las familias se les informe de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela, hecho que no quita que sí se realice, pero de forma más puntual, no que no se informe a las familias. Ante esta reflexión, posiblemente el profesorado de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-83,4%), la Escuela Roberto Romero (Ca2-77,8%) y el CEIP Andalucía (Ca4-88,9%), haya contestado estar de acuerdo con el ítem porque solo haya considerado que a las familias se les informa de todo lo que ocurre dentro de escuela, pero sin pararse a la continuidad de la acción. También, pensamos que, de acuerdo a lo

manifestado por la dirección y la comunidad educativa del CEIP San José Obrero, debido a la diversidad cultural del alumnado y sus familias, las comunicaciones no sean tan fluidas por dificultades en el idioma o por la falta de implicación de algunas familias en la vida escolar, circunstancia que desde la comunidad educativa y la dirección declaran como una prioridad de intervención socioeducativa.

- Ítem 72. *En el centro escolar se dispone de programas y proyectos con perspectiva de género* ($\chi^2=8,856$; g.l.=3; $p=0.031$). Ante esta afirmación, el profesorado de las escuelas de la provincia de Salta, la Escuela Indalecio Gómez (Ca-50%) y la Escuela Roberto Romero (Ca2-66,6%), señala estar de acuerdo con que en su escuela se dispone de programas y proyectos con perspectiva de género. Este dato lo relacionamos con el hecho de que a partir de la entrada en vigor de la Ley de Educación Sexual Integral en Argentina todos los centros escolares tienen por ley que disponer de un proyecto específico de educación sexual en su institución, dato que se contrasta con el manifestado por la dirección y la comunidad educativa de las escuelas salteñas. Pues, recordemos que en dichas las escuelas, a la perspectiva de género, a priori, se la relaciona con la educación sexual. Asimismo, apuntamos que en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-50%), el profesorado también indica con el mismo porcentaje de media que no está de acuerdo que en su escuela haya proyectos con perspectiva de género, quizás porque este profesorado haya pensado que en su escuela no se plantea la perspectiva de manera general, y por ello no se disponga de un proyectos o grama específico, aparte del relacionado con la Educación Sexual Integral (ESI).

En la misma línea de acuerdo, el profesorado del CEIP Andalucía (Ca4-88,9%) señala que está de acuerdo que en su centro escolar se dispone de proyectos específicos relacionados con la perspectiva de género, tal y como menciona la dirección escolar haciendo referencia a un recién diagnóstico sobre la temática en el que participó el profesorado, el alumnado y las familias. Es decir, en esta escuela está presente la perspectiva de género en acciones específicas del propio centro escolar, además de en su proyecto educativo y en el día a día de la práctica docente. Por último, como excepción significativa, el profesorado del CEIP San José Obrero (Ca3-66,7%) señala no estar de acuerdo con que en su centro escolar se lleve a cabo proyectos específicos sobre la perspectiva de género, como indica la dirección escolar porque considera esta temática que hay que llevarla más en la cotidianidad de la vida escolar. Hecho que no quita que no se considera la perspectiva de género en este centro escolar, como bien

se recoge en su proyecto educativo y en el día a día en la práctica de los docentes, según la comunidad educativa.

- Ítem 77. *La formación del profesorado en género es recibida de forma autodidacta* ($\chi^2=9,698$; g.l.=3; $p=0.021$). Con esta afirmación nos encontramos la diferencia en el CEIP San José Obrero de Sevilla (Ca3-83,3%), en el cual el profesorado indica que sí está de acuerdo en que la formación que recibe el profesorado sobre la perspectiva de género es recibida de forma autodidacta. Esto puede estar relacionado con el ítem anterior, es decir, al no disponer de un proyecto específico para trabajar la perspectiva de género en el centro escolar, sino que se lleva a cabo a través de la práctica diaria centrada en las correcciones al alumnado, obviamente, el profesorado pueda que obtenga más información sobre cómo intervenir con el alumnado en temas relacionados con discriminación, desigualdad y/o violencia de género de forma autodidáctica, y especialmente con las familias de este centro, donde la mayoría de ellas son extranjeras y, según la comunidad educativa, hay manifestaciones de desigualdad por patrones culturales de género, pero que no saben cómo enfocar la intervención con estas determinadas familias. Esto tampoco implica que en el centro no se trabaje la perspectiva de género, como así se muestra en el proyecto educativo, así como desde la dirección y su comunidad educativa. Sin embargo, a nuestro parecer puede que se deba profundizar más en ella desde un plan de formación para el equipo docente, tal y como manifiesta concretamente la comunidad educativa.

Tabla 107. Formación en perspectiva de género y rol que ocupa el centro escolar ante la perspectiva de género.

GRADO DE ACUERDO							
<i>Ítems 71, 72 y 77</i>			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Md
A las familias del centro escolar se les informa de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela	Salta	Ca1	-	16,7	16,7	66,7	4,00
		Ca2	11,1	11,1	22,2	55,6	4,00
	Sevilla	Ca3	25,0	41,7	25,0	8,3	2,00
		Ca4	11,1	-	55,6	33,3	3,00
En el centro escolar se dispone de programas y proyectos con perspectiva de género	Salta	Ca1	16,7	33,3	16,7	33,3	2,50
		Ca2	-	33,3	33,3	33,3	3,00
	Sevilla	Ca3	16,7	50,0	25,0	8,3	2,00
		Ca4	11,1	-	11,1	77,8	4,00

La formación del profesorado en género es recibida de forma autodidacta	Salta	Ca1	16,7	33,3	16,7	33,3	2,50
		Ca2	50,0	12,5	37,5	-	1,50
	Sevilla	Ca3	-	16,7	50,0	33,3	3,00
		Ca4	12,5	62,5	25,0	-	2,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

A rasgos generales, relacionado con el centro escolar en la atención y gestión de la perspectiva de género, encontramos diferencia significativa en el ítem 78 *Desde el centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos de perspectiva de género para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa* ($\chi^2=10,265$; g.l.=3; $p=0.016$).

Tabla 108. El centro escolar en la atención y gestión de la perspectiva de género.

GRADO DE ACUERDO							
Ítem 78			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Md
Desde el centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos de perspectiva de género para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	Salta	Ca1	-	40,0	20,0	40,0	3,00
		Ca2	33,3	44,4	22,2	-	2,00
	Sevilla	Ca3	-	16,7	75,0	8,3	3,00
		Ca4	11,1	11,1	22,2	55,6	4,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

Como se puede observar en la tabla 108, el profesorado de todos los centros escolares indica estar de acuerdo con esta afirmación (Ca1-60%; Ca3-83,3%; Ca4-77,8%), excepto en la Escuela Roberto Romero (Ca2-77,7%), donde el profesorado señala con un 77,7% no estar de acuerdo con que desde el centro se informe sobre recursos socioeducativos con perspectiva de género para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa. Este dato significativo, es el mismo encontrado en relación a la diversidad cultural, y sea debido a que desconozcan los recursos socioeducativos con perspectiva de género disponibles para trabajar en la escuela, sea sé libros, materiales didácticos específicos, experiencias en otras escuelas, etc. Cabe destacar que en esta escuela de la provincia de Salta es en la única donde se recoge la perspectiva de género en el proyecto educativo, aparte de que esté considerada dentro del proyecto de la educación sexual integral. Es decir, si se considera la perspectiva de género en el contenido curricular dentro de la materia de Ciencias Sociales. Posiblemente, aunque

esté contemplada, desde el centro escolar no se profundice más para trabajar la perspectiva de género a nivel institucional, hecho que, según la dirección escolar, conllevaría tensiones entre el equipo docente, al igual que al plantear la diversidad cultural del alumnado.

6.3.- Comparación de las acciones Interculturales y con perspectiva a de género en los centros escolares de infantil y primaria de Salta y Sevilla.

En este apartado reflejamos la comparación de la información obtenida sobre las acciones interculturales y con perspectiva de género desarrolladas en cada ámbito educativo de estudio a partir de la perspectiva de los equipos docentes, las comunidades educativas y el profesorado de cada centro escolar.

6.3.1.- Comparación de la visión de los equipos directivos sobre las acciones interculturales con perspectiva de género.

Para realizar la comparación los indicadores determinados para conocer qué visión poseen los equipos directivos de cada centro escolar sobre las acciones interculturales y con perspectiva de género, son:

- Consideración del concepto: qué se entiende por interculturalidad con perspectiva de género.
- Acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género.
- Uso de materiales didácticos para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género.
- Incorporación de profesionales socioeducativos para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género.

La dirección escolar de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta y la dirección escolar de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, expresan que la *interculturalidad y la perspectiva de género* son planteamientos que no se han planteado y que no se perciben, sin embargo, tras las conversaciones mantenidas, sí se considera necesario trabajarlos en cada centro escolar. Además, desde la dirección de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta se entiende la interculturalidad con perspectiva de género como parte de la diversidad en su máxima expresión, siendo la cuestión de género parte de ese universo del que somos diversos. Desde la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta se vuelve a incidir en la desnaturalización de la diversidad cultural y la perspectiva de género. En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, la dirección percibe la interculturalidad y la perspectiva de género desde el conocimiento pleno del otro para acabar con el rechazo hacia lo desconocido, ya que manifiesta que a mayor desconocimiento mayor las desigualdades socioculturales de género. En este sentido, se entiende la interculturalidad como proceso de interacción entre toda la comunidad educativa para, a través del cual, se genere una identidad cultural propia de pertenencia a la escuela. Con respecto a la interculturalidad y perspectiva de género, la dirección de CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, manifiesta que necesitan más

información y formación teórica y práctica sobre esta perspectiva, pero que en el centro escolar se realiza un gran esfuerzo para trabajarlas en todos los sentidos: currículo, acciones, programaciones, etc. Además, considera importante trabajarlas de forma conjunta ya que se atendería y gestionaría mejor la resolución de cualquier situación o problemática que se genere en el centro escolar.

Al ser una cuestión que no se han planteado en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, la dirección declara que no existe, expresamente, ninguna *acción* en la que se trabaje desde la interculturalidad y la perspectiva de género. Al igual ocurre en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta que tampoco se reconoce ninguna acción desde la interculturalidad y la perspectiva de género. Sin embargo, en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, sí se expone desde la dirección que muchas de sus acciones van dirigidas a solventar problemáticas determinadas y, sobre todo, cuando afectan a la comunidad educativa. En la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, la dirección escolar indica que como acción principal para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género se debe primero reflexionar sobre las temáticas desde el equipo docente. La dirección del CEIP San José Obrero manifiesta que sí se llevan a cabo acciones interculturales y con perspectiva de género en el centro escolar, de forma puntual pero que se realizan desde la continuidad de la práctica docente. La dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, sí considera que en sus acciones se implemente la interculturalidad y la perspectiva de género. No obstante, declara que se realiza para ello un gran esfuerzo a la hora de tener en cuenta tanto la diversidad cultural y la perspectiva de género en todas las acciones y medidas que desde la dirección y el equipo docente atiende o gestiona, contando con el/a responsable de la comisión de coeducación en temas específicamente sobre la perspectiva de género.

Con respecto a *materiales didácticos* sobre la interculturalidad y perspectiva de género, aunque la dirección de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, declara que nunca se han tratados estos temas, manifiesta que sí usan determinados materiales, pero de forma aislada y más relacionada con la perspectiva de género. Por su parte la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta manifiesta que no usan materiales sobre la interculturalidad y la perspectiva de género, pero que sí los considera necesario para trabajar en las aulas escolares y en la comunidad educativa. Por su parte, la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, manifiesta que sí usan materiales didácticos interculturales y con perspectiva de género, pero sin planificar en el currículo escolar, sino improvisando en la diversidad actividades dentro del aula y según la materia. En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, según la dirección escolar no se especifica que se trabaje con materiales didácticos sobre la interculturalidad y la perspectiva de género, pero sí que identifica que, en las programaciones, acciones, actividades que se llevan a cabo en el centro escolar se intenta reflejar una educación intercultural y con perspectiva de género.

Para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género, en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, desde la dirección se expone la necesidad de *incorporar un/a agente* socioeducativo en el centro escolar, que trabaje desde el desaprender en prejuicios formativos tradicionales que chocan con nuevas ideas socioeducativas. En la misma línea se manifiesta la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta con respecto a la necesidad de incorporar un/a profesional externo que se dedique en el centro escolar a trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género, cuya función, entre otras, sea la de generar un mayor vínculo entre la escuela y la familia. El CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, dispone de un/a educador/a social, así que sí considera necesaria este/a profesional dentro de la escuela. Sin embargo, la dirección manifestó que el/a educador/a social no está a tiempo completo, que si estuviera a tiempo completo podría trabajar en afianzar la relación entre la familia y escuela, sobre todo desde la perspectiva de género, concienciando y sensibilizando a las familias sobre las desigualdades culturales de género que aún persisten, la violencia de género, así como fomentando la igualdad entre hombres y mujeres. La dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, expone que para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género es necesario y pertinente incorporar en el centro escolar un/a agente socioeducativo que trabaje dichas temáticas, posibilitando que en la escuela haya más perfiles profesionales expertos en temáticas que desde el equipo docente y directivo, aunque se intenta trabajar, siempre es insuficiente.

Tabla 109: Comparativa de la CA3.AIG según los equipos directivos de los centros escolares por contexto de estudio.

CA3.AIG	EQUIPOS DIRECTIVOS			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
INDICADORES COMPARATIVOS	Caso 1- Escuela Indalecio Gómez	Caso 2- Escuela Roberto Romero	Caso 3- CEIP San José Obrero	Caso 4- Andalucía
Concepción sobre interculturalidad y perspectiva de género	Son planteamiento que no se han trabajado, pero que se consideran necesarios	Son planteamiento que no se han trabajado, pero que se consideran necesarios	Son planteamiento que sí se trabajan	Son planteamiento que sí se trabajan
Acciones interculturales y con perspectiva de género	No existe acción que se trabaje des la interculturalidad y la perspectiva de género	No existe acción que se trabaje des la interculturalidad y la perspectiva de género	Sí existen acciones en las que se trabaja la interculturalidad y la perspectiva de género, en la cotidianidad de la práctica docente	Sí existen acciones en las que se trabaja la interculturalidad y la perspectiva de género
Materiales didácticos sobre interculturalidad con perspectiva de género	Aunque no se trabajen las temáticas, usan de forma puntual materiales didácticos	No usan materiales didácticos, pero los consideran necesarios	Si usan materiales didácticos, pero sin planificar en el currículo escolar	No se especifica el uso de materiales didácticos
Profesionales socioeducativos para trabajar la interculturalidad y perspectiva de género	Es necesario incorporar un/a profesional socioeducativo para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género	Es necesario incorporar un/a profesional socioeducativo para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género	Aunque se cuenta con un/a profesional socioeducativo para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género, lo consideran necesario	Es necesario incorporar un/a profesional socioeducativo para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de las entrevistas a los equipos directivos.

6.3.2.- Comparación de la visión de las comunidades educativas sobre las acciones interculturales con perspectiva de género.

Los indicadores determinados para hacer la comparación y conocer qué visión pose la comunidad educativa de cada centro escolar sobre las acciones interculturales con perspectiva de género, son:

- Consideración del concepto: qué se entiende por interculturalidad con perspectiva de género.
- Acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género.
- Uso de materiales didácticos para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género.

Desde la comunidad educativa de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, se entiende la *interculturalidad y la perspectiva de género* desde la igualdad entre todo el alumnado desde su diversidad cultural y de género. Es decir, declara que hay que trabajar la desconstrucción de estereotipos y roles determinados por la cultura que solo hacen mantener las desigualdades por ser diferente. La comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, considera la interculturalidad y la perspectiva de género como una herramienta didáctica para adquirir conocimiento y crear un mayor vínculo con aquel alumnado que se encuentra en una situación de desventaja, problemática y/o discriminatoria. La comunidad educativa del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, manifiesta que el trabajo desde la interculturalidad y la perspectiva de género se hace a diario, no es puntual. En este centro escolar se atiende a la diversidad cultural y a la perspectiva de género desde la igualdad, la inclusión, la equidad, la convivencia, el respeto de todo el alumnado, profesorado y familias.

Con respecto a las *acciones* interculturales y con perspectiva de género, la comunidad educativa de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta declara que son puntuales, sobre todo relacionadas con la educación sexual, pero que considera muy importante este enfoque para trabajar desde y con las diferencias. En la misma línea, la comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, manifiesta que desarrollan acciones puntuales centradas en rituales culturales como la Pachamama y en la sexualidad dado el aumento de embarazos adolescentes. Además, declara que a todas las acciones que se organiza está invitada la comunidad educativa. La comunidad educativa del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, declara que se desarrollan muchas acciones a lo largo del curso, tanto propias del centro escolar como externas de las diversas asociaciones que colaboran y participan con actividades

y proyectos específicos sobre las temáticas planteadas, entre las que destaca: la escuela como un espacio abierto para la comunidad, los proyectos específicos de convivencia para toda la comunidad educativa, la visibilización de trabajos referentes a otras culturas expuestos por el centro que enriquece la identidad, etc. En la comunidad educativa del CEIP Andalucía (Ca4) no se reconoce la interculturalidad ni la perspectiva de género, sin embargo, valoran el trabajo que se realiza con las familias desde el centro escolar.

Desde la comunidad educativa de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta y desde la comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, se considera positivo y necesario trabajar con *materiales didácticos* sobre la interculturalidad y con perspectiva de género y, asimismo que tenga acceso toda la comunidad educativa, sobre todo, en nivel de enseñanza de infantil y primaria. Por su parte la comunidad educativa del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, considera necesario la incorporación de materiales didácticos para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género, pero que el profesorado hace una gran labor en sus materiales didácticos para que se visibilice la realidad del centro escolar. También están de acuerdo, al igual que en las escuelas salteñas, de trabajar la interculturalidad y perspectiva de género desde etapas de infantil y primaria. La comunidad educativa del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, aunque no entienden qué es la interculturalidad y la perspectiva de género, declara que son las acciones con las familias las más importantes que se realizan en el centro escolar, como por ejemplo los talleres, las tertulias literarias, el trabajo de las familias dentro de las clases y las asambleas en las que se tratan temas interesantes donde se intercambian opiniones.

Tabla 110: Comparativa de la CA3.AIG según las comunidades educativas de los centros escolares por contexto de estudio.

CA3.AIG	PERSPECTIVA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
INDICADORES COMPARATIVOS	Caso 1- Escuela Indalecio Gómez	Caso 2- Escuela Roberto Romero	Caso 3- CEIP San José Obrero	Caso 4- Andalucía
Concepción sobre interculturalidad y perspectiva de género	Se entiende desde la igualdad de todo el alumnado, desde la deconstrucción de estereotipos y roles determinados por la cultura que mantienen las desigualdades	Herramienta didáctica para adquirir conocimiento y crear un mayor vínculo con el alumnado que se encuentra en situación de desventaja o discriminación.	Se entiende desde la igualdad, la inclusión, la equidad, la convivencia, el respeto de todo el alumnado, profesorado y familias	No se especifica
Acciones interculturales y con perspectiva de género	Acciones puntuales relacionadas con la ESI	Acciones puntuales relacionadas con rituales culturales y con la ESI	Multitud de acciones durante el curso, tanto internas como externas con la colaboración de asociaciones que trabajan en ambas materias	No se reconoce acciones interculturales y con perspectiva de género
Materiales didácticos sobre interculturalidad y perspectiva de género	No se trabaja con materiales interculturales y con perspectiva de género, pero se considera necesario y pertinente para toda la comunidad educativa	No se trabaja con materiales interculturales y con perspectiva de género, pero se considera necesario y pertinente para toda la comunidad educativa	Aunque el profesorado realiza una gran labor en el diseño de sus propios materiales didácticos ajustados a la realidad del centro escolar, se considera necesarios y pertinentes	Aunque no se entiende qué es la interculturalidad y la perspectiva de género, se considera necesario y pertinente trabajar con las familias

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de los grupos de discusión a las comunidades educativas.

6.3.3.- Comparación de la visión del profesorado sobre las acciones interculturales con perspectiva de género.

En este apartado presentamos los resultados más significativos de la comparación de la visión y percepción del profesorado sobre las acciones interculturales con perspectiva de género de los centros escolares de Salta y Sevilla. De esta forma, a nivel general, sobre dichas acciones, encontramos diferencias significativas en dos de sus ítems como se puede observar en la tabla 111. En el primero de ellos, el ítem 93 *El profesorado centra su actuación desde las características propias del alumnado y su familia* ($\chi^2=14,716$; g.l.=3; $p=0.002$) la significación la hallamos en la Escuela Roberto Romero (Ca-60%) de Salta en la que el profesorado indica no estar de acuerdo con dicha afirmación, mientras que el profesorado tanto de los centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-100%) y el CEIP Andalucía (Ca4-100%), como de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-71,5%), sí señala que está de acuerdo que en su actuación se centre desde las características propias del alumnado y su familia.

En función a este dato reflexionamos, que más de la mitad del profesorado de la Escuela Roberto Romero (Ca2-60%) haya considerado principal el contenido curricular que los intereses, capacidades, competencias y actitudes del alumnado en su proceso de aprendizaje, circunstancia encontrada desde la dirección escolar y dificultad manifestada a la hora de trabajar temáticas temáticas como las planteadas en esta investigación. Es decir, dentro del equipo docente hay cierto profesorado que dirige su docencia a que el alumnado adquiera más contenido teórico, vinculado a la tradicional educación academicista, que competencias y capacidades más actitudinales, de reflexión y visión crítica dada a partir de una educación más socioeducativa.

En definitiva, este dato contrasta la información extraída a nivel cualitativa sobre los dilemas éticos y morales encontrado en el equipo docente, a lo que hay que darle respuesta, según la dirección escolar.

Tabla 111. Acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar.

GRADO DE ACUERDO							
<i>Ítems 93 y 94</i>			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Md
El profesorado centra su actuación desde las características propias del alumnado y su familia	Salta	Ca1	14,3	14,3	42,9	28,6	3,00
		Ca2	-	60,0	40,0	-	2,00
	Sevilla	Ca3	-	-	36,4	63,6	4,00
		Ca4	-	-	11,1	88,9	4,00

El profesorado centra su actuación desde las características propias del contexto sociocultural del centro escolar	Salta	Ca1	-	14,3	14,3	71,4	4,00
		Ca2	20,0	40,0	20,0	20,0	2,00
	Sevilla	Ca3	-	-	27,3	72,7	4,00
		Ca4	-	-	11,1	88,9	4,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

En segundo lugar, acerca de las acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar, hallamos diferencia significativa en el ítem 94 *El profesorado centra su actuación desde las características propias del contexto sociocultural del centro escolar* ($\chi^2=9,446$; g.l.=3; $p=0.024$). al igual que en el ítem anterior, como se puede observar en la tabla 111, la significación es la misma, siendo el profesorado de la Escuela Roberto Romero (Ca-60%) de Salta, el que indica no estar de acuerdo con la afirmación, frente a la otra escuela salteña, Escuela Indalecio Gómez (Ca1-85,7%), más los dos centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-100%) y el CEIP Andalucía (Ca4-100%) que sí indica el profesorado de cada institución estar de acuerdo que centra su actuación desde las características propias del contexto sociocultural en el que se encuentra el centro escolar. Como hemos mencionado antes, esta significación quizás sea debida a las tensiones surgidas en función al tipo de docencia que el profesorado quiere impartir, considerando primordial más la adquisición de conocimiento teóricos, que prácticos y actitudinales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En este sentido, consideramos a destacar que, en esta escuela salteña, concretamente, no se trabaje la diversidad cultural ni la perspectiva de género porque cierto profesorado no las considere importantes para su docencia.

En relación a la formación y a las tareas docentes del profesorado, así como a las acciones interculturales con perspectiva de género en los centros escolares de Sevilla y Salta, hacemos hincapié en dos de sus ítems, en los que hemos hallamos significación. En el ítem 103 *El profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado* ($\chi^2=9,422$; g.l.=3; $p=0.024$) encontramos diferencia significativa en el Caso 2, donde un 50% del profesorado indica que está poco de acuerdo en dicha afirmación. Este ítem se relaciona directamente con los ítems 93 y 94, anteriormente mencionados (Véase la tabla 112). Es decir, la mitad del profesorado de la Escuela Roberto Romero (Ca2-50%) señala que no está de acuerdo en que se ajuste su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado, ni tampoco que centre su actuación en las características propias del alumnado, las familias y el contexto sociocultural de la institución educativa. En este

mismo sentido, cierto profesorado de la Escuela Roberto Romero no considere necesario hacer ajustes ni en su programación ni en su actuación docente debido quizás a una forma de trabajar más rígida en contenido académico, que, en la adquisición de competencias y capacidades socioeducativas del alumnado, tal como se expone desde la dirección escolar de esta escuela (Véase apartado 4.2.1.2. y 4.2.2.2).

En segundo lugar, con respecto al ítem 104 *Sobre las medidas de educación intercultural con perspectiva de género, se considera mejora trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria* ($\chi^2=9,195$; g.l.=3; $p=0.027$) encontramos diferencia significativa en dos de los casos de estudios. Exponemos, por una parte, que el profesorado de todos los centros escolares de Sevilla y Salta no está de acuerdo en señalar que las medidas de educación intercultural con perspectiva de género sea mejor considerarlas a partir de los ciclos de secundaria, tal y como también se expone en las diferentes direcciones escolares y comunidades educativas. Es decir, en todos los centros escolares, el profesorado está de acuerdo en que las acciones interculturales con perspectiva de género se consideren a trabajar desde niveles de enseñanzas de infantil y primaria. Esto nos lleva a reflexión que la interculturalidad con perspectiva de género sea un enfoque importante a trabajar desde edad tempranas para luchar contra situaciones de desigualdad, discriminación y/o violencia por cuestiones culturales y de género entre el alumnado, posibilitando una formación inclusiva hacia valores positivos de la diferencia y valores democráticos y cívicos, donde el alumnado tenga capacidad de pensamiento crítico y mirada positiva ante dichas situaciones injustas.

Sin embargo, por otra parte, el profesorado tanto en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-14,3%) de Salta y el CEIP Andalucía (Ca4-11,1%) indica con porcentaje bajos en cada caso que sí está de acuerdo que las medidas interculturales con perspectiva de género deban considerarse a partir de los niveles de secundaria. Este dato significación, aunque con bajos porcentajes, puede ser debido a que cierto profesorado considera no relevante trabajar este enfoque de gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género en escuelas de infantil y primaria, dejando la reflexión de dichas temáticas para alumnado con mayor capacidad de reflexión y comprensión. Ante esta posibilidad, no estamos de acuerdo, ya que consideramos que es en el proceso de socialización de los/as menores de infantil y primaria donde se deba hacer hincapié en el trabajo de dichas temáticas para eliminar posteriores pensamientos y actitudes pesimistas por cuestiones diferenciales en función de la cultura y al género.

Tabla 112. Profesorado, formación y acciones interculturales con perspectiva de género.

GRADO DE ACUERDO							
<i>Ítems 103 y 104</i>			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Md
El profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado	Salta	Ca1	-	28,6	28,6	42,9	3,00
		Ca2	-	50,0	16,7	33,3	2,50
	Sevilla	Ca3	-	-	18,2	81,8	4,00
		Ca4	-	-	11,1	88,9	4,00
Sobre las medidas de educación intercultural con perspectiva de género, se considera mejor trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria	Salta	Ca1	14,3	71,4	14,3	-	2,00
		Ca2	40,0	60,0	-	-	2,00
	Sevilla	Ca3	72,7	27,3	-	-	1,00
		Ca4	88,9	-	-	11,1	1,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

6.4.- Comparación de las propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares de infantil y primaria de Salta y Sevilla.

En este apartado reflejamos la comparación de la información obtenida sobre las propuestas de mejora que plantean los equipos directivos, las comunidades educativas y los equipos docentes para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género en sus respectivos centros escolares.

6.4.1.- Propuestas de mejora desde los equipos directivos de centro.

La comparación de las propuestas de mejora que se expone por parte de los equipos directivos para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género se ha realizado a partir de los siguientes indicadores:

- Conocimiento de mejoras en el centro escolar.
- Expectativas sobre intervenciones socioeducativas en interculturalidad y la perspectiva de género.
- Mejoras para la participación de la comunidad educativa.

Las *propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género* que expone la dirección de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, hacen referencia a la desnaturalización de la diversidad cultural y el género en la cotidianidad escolar. Otra propuesta relacionada con la formación docente es que se podría mejorar la formación académica desde la reflexión, el análisis y el conocimiento de estas temáticas en el ámbito educativo. En este sentido, la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, añade que se podría mejorar dicha formación a partir de lecturas, de conocer y trabajar estrategias para romper esquemas mentales a través de procesos de reflexión conjunta. La dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla propone que la interculturalidad y la perspectiva de género sean temáticas que se trabajen en el día a día, con continuidad en la práctica docente. En este sentido manifiesta que es primordial poseer una formación adecuada sobre interculturalidad y género en el ámbito educativo. Además, propone que se difunda a través de los centros escolares que llevan una trayectoria trabajando desde dichos enfoques. Por su parte, la dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, expone como propuesta de mejora para trabajar la interculturalidad y perspectiva de género más formación teórica y práctica.

En la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, la dirección a la hora de trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género mantiene unas *expectativas* positivas e interesantes desde la desnaturalización de la diversidad cultural y el género en el ámbito educativo. Por su parte, la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de

Salta manifiesta como expectativa una visión más utópica a la hora de trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género dentro de la escuela. Mientras que la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla asegura unas expectativas más realistas que la de los centros salteños, indicando que las expectativas a la hora de trabajar socioeducativamente la interculturalidad y la perspectiva de género son fantásticas como así se recoge en el trabajo diario del equipo docente y directivo. Desde la dirección de CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, se considera importante trabajar ambas temáticas a la vez, la interculturalidad y la perspectiva de género, ya que la intervención sería más integral. En este sentido, las expectativas socioeducativas en el centro escolar están relacionadas con la mejora de las relaciones hacia la igualdad en la comunidad educativa al trabajar desde la diversidad cultural y de género.

La *participación de la comunidad educativa*, según la dirección de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, se mejoraría dando a conocer más información y formación sobre la diversidad cultura y el género en el ámbito educativo. Así se sabría que, opinión se tiene al respecto, para poder trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género. Desde la dirección de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, se mantiene la misma línea de incluir a la comunidad educativa en la vida diaria escolar, potenciando más que la comunidad educativa se sienta parte y propia de la escuela. En otro sentido, la dirección del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, declara que se podría mejorar la participación de la comunidad educativa en el centro escolar si se estabilizara un equipo docente, pues la interinidad del profesorado afecta a las relaciones de las familias porque cada año las familias se encuentran con un docente diferente, y en ese sentido no se crea un clima de confianza. También se mejoraría la participación de la comunidad educativa si se facilitara un currículo escolar más flexible y dinámico. La dirección del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, considera que sus niveles de participación de las familias en general son altos, según el registro de las diferentes actividades y talleres que se realizan en el centro escolar, sin embargo, sí que se debería fomentar más la participación de los hombres, a la cual no sabe cómo, aunque desde la dirección se tiene claro que se debe dar respuesta desde los intereses de los hombres.

Tabla 113: Comparativa de la CA4.PM según los equipos directivos de los centros escolares por contexto de estudio.

CA4.PM	EQUIPOS DIRECTIVOS			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
INDICADORES COMPARATIVOS	Caso 1- Escuela Indalecio Gómez	Caso 2- Escuela Roberto Romero	Caso 3- CEIP San José Obrero	Caso 4- Andalucía
Conocimiento de mejoras en el centro escolar para trabajar la interculturalidad y perspectiva de género	Si, relacionadas con la desnaturalización de las temáticas y la formación específica docente	Sí, relacionadas con la formación docente	Sí, relacionadas con la práctica docente diaria y la formación docente	Sí, relacionadas con la formación teórica y práctica del docente
Expectativas sobre la interculturalidad y perspectiva de género	Positivas e interesantes desde la desnaturalización de las temáticas	Visión utópica	Visión realista	Visión integral
Mejoras para la participación de la comunidad educativa	Dar a conocer más información y formación sobre las temáticas	Incluir a la comunidad educativa a la vida escolar	Estabilización de la plantilla docente y currículo escolar más abierto y flexible	Fomento de la participación de los hombres en las acciones que se desarrollan en el centro escolar

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de las entrevistas a los equipos directivos.

6.4.2.- Propuestas de mejora desde la comunidad educativa.

Los indicadores determinados para conocer propuestas de mejora por parte de la comunidad educativa de cada centro escolar sobre las acciones interculturales y con perspectiva de género, son:

- Conocimiento de mejoras en el centro escolar para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género.
- Expectativas sobre intervenciones socioeducativas en interculturalidad y perspectiva de género.
- Mejoras para la participación de la comunidad educativa.

Las *propuestas de mejoras* que plantea la comunidad educativa de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género giran en torno a la realización de talleres y acciones por niveles de enseñanza, al uso del espacio y tiempo del recreo para plantear nuevas actividades en las que pueda participar toda la comunidad educativa, a la formación docente centrada en la interculturalidad con perspectiva de género, a la formación docente centrada en estrategias didácticas para trabajar habilidades sociales, comunicativas, socializadoras... y poder solventar, favorablemente, situaciones de discriminación dadas dentro y fuera de la escuela. Por su parte la comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, solo menciona que para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género sería favorable que se desarrollen más talleres relacionados con las temáticas en los que pueda participar toda la comunidad educativa. Desde la comunidad educativa del CEIP San José obrero (Ca3) de Sevilla, como propuesta principal de mejora a la hora de trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género, se declara el trabajo con las familias, que las familias sean más partícipes en la vida del centro escolar. También expone que se podría mejorar desde un plan de formación específico para el profesorado, aumentando el número de profesorado o disminuyendo la ratio del alumnado por clase y permitiendo un currículo más flexible y abierto que se posibilite trabajar desde otras metodologías didácticas. En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, según su comunidad educativa, no considera que se mejore nada, pues tiene una valoración muy positiva de la escuela, aunque sí especifica que las acciones que se organizan en el centro escolar vayan enfocadas hacia el mundo laboral: formación para el empleo y autoempleo.

Las *expectativas* a la hora de trabajar desde la interculturalidad y la perspectiva de género según la comunidad educativa de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta son positivas, sin embargo, declara que dependerá del profesorado, de sus ganas e interés para generar cambios socioeducativos dentro de las aulas. También, expone que depende de la ideología y pensamiento que cada docente mantiene sobre ciertas

temáticas en la impartición de su docencia. La comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, no manifiesta nada sobre las expectativas socioeducativas a la hora de trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género. La comunidad educativa del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla mantiene una valoración positiva a la hora de trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género, sin embargo, declara que en muchas ocasiones las intervenciones de acogida y seguimiento, por ejemplo, se realizan de forma improvisada, pero con ayuda de todos los recursos disponibles en el centro escolar. La comunidad educativa del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, no menciona ninguna expectativa, solamente realiza una valoración positiva de la escuela.

Para mejorar la *participación* de la familia en la escuela, la comunidad educativa de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, declara que es necesario mejorar canales de comunicación entre todos los equipos del centro escolar para con las familias, solo de esta forma se mejorará las relaciones personales y profesionales entre toda la comunidad educativa. La comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta no manifiesta nada sobre mejoras para aumentar la participación de la comunidad educativa en la escuela. La comunidad educativa del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla manifiesta que se mejoraría la participación de las familias en el centro escolar si contaran con un/a educador/a social a tiempo completo. Con respecto a mejorar la participación de las familias en el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, la comunidad educativa solo expone que se podría realizar acciones de interés para aumentar la participación de los hombres del barrio, ya que en la mayoría de las ocasiones las únicas que acuden a las actividades y talleres del centro escolar son mujeres.

Tabla 114: Comparativa de la CA4.PM según las comunidades educativas de los centros escolares por contexto de estudio.

CA4.PM	PERSPECTIVA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
INDICADORES COMPARATIVOS	Caso 1- Escuela Indalecio Gómez	Caso 2- Escuela Roberto Romero	Caso 3- CEIP San José Obrero	Caso 4- Andalucía
Conocimiento de mejoras en el centro escolar para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género	Sí, relacionadas con talleres y acciones por niveles de enseñanza, uso del recreo para plantear acciones en las que pueda participar toda la comunidad educativa y formación docente en interculturalidad y perspectiva de género centrada en estrategias didácticas para trabajar HH.SS, comunicativas...	Sí, relacionadas con talleres sobre las temáticas en los que pueda trabajar toda la comunidad educativa	Sí, relacionada con el trabajo con las familias, que éstas participen más en la vida escolar y desde un plan de formación específico para el profesorado	No, solo se indica una valoración positiva de la escuela, aunque se especifica que las acciones que se desarrollen vayan enfocada a la formación socio- laboral y autoempleo
Expectativas sobre la interculturalidad con perspectiva de género	Positivas, pero dependerá del interés e ideología del profesorado a la hora de impartir docencia	No se indica	Valoración positiva	No se indica, solo valora positivamente a la escuela
Mejoras para la participación de la comunidad educativa	Mejorar canales de comunicación entre los equipos profesionales y las familias	No se indica	Contar con un/a profesional específico a tiempo completo para trabajar en profundidad la interculturalidad y la perspectiva de género	Proponer acciones de interés para que participen los hombres del barrio

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de los grupos de discusión a las comunidades educativas.

6.4.3.- Propuestas de mejora desde el profesorado.

En este apartado presentamos los resultados más significativos de la comparación de las propuestas de mejora del profesorado para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género de los centros escolares de Salta y Sevilla.

Con respecto a las cuestiones planteadas sobre propuestas de mejora en los escolares seleccionados de Salta y Sevilla para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género, resaltamos los ítems donde obtenemos diferencias significativas (véase la tabla 115).

- Ítem 109. *Se desarrollan actividades para potenciar la comunicación, el intercambio de experiencias, las inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa* ($\chi^2=9,396$; g.l.=3; $p=0.024$). En esta afirmación, al menos el 50% del profesorado de todos los centros escolares de Sevilla y Salta (Ca1-71,5%; Ca2-50%; Ca3-83,3%; Ca4-100%) indica que está de acuerdo que en su centro escolar se desarrollan actividades para potenciar la comunicación, el intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa. Sin embargo, la diferencia la encontramos en que la mitad del profesorado de la Escuela Roberto Romero (Ca2-50%) de Salta señala que está poco de acuerdo con este ítem. Ante lo hallado, reflexionamos sobre si este porcentaje de profesorado encuestado considera que, aunque se haga actividades para la comunidad educativa, puede que la finalidad de las mismas no sea potenciar la comunicación, el intercambio de experiencias, las inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa, ya que la participación de la misa es baja ante cualquier actividades organizada por el centro escolar, según la dirección y la comunidad educativa de esta escuela.
- Ítem 110. *Desde el centro se fomenta la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen con materiales interculturales* ($\chi^2=11,741$; g.l.=3; $p=0.008$). Como podemos observar en la tabla 115, el profesorado de los centros escolares de la provincia de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-91,7%) y el CEIP Andalucía (Ca4-88,9%), sí está de acuerdo y bastante de acuerdo que desde su centro se fomente la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen con materiales interculturales, tal y como manifiesta, concretamente, sus equipos directivos en las entrevistas realizadas. En este sentido, contrastamos el nivel alto de participación de asociaciones socioeducativas en las escuelas de Sevilla desde la dirección, la comunidad educativa y el profesorado. A pesar de que pensemos que el profesorado de estos centros escolares, posiblemente, haya contestado con ideas generales sobre el trabajo intercultural de las asociaciones con las que

colaboran dentro y fuera de estas escuelas, no con acciones específicas de educación intercultural.

No obstante, el profesorado de los centros escolares de la provincia de Salta, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-57,2%) y la Escuela Roberto Romero (Ca2-75%), indica no estar de acuerdo con esta afirmación, posiblemente porque en estos centros escolares no cuentan con participación continuada de asociaciones dentro de la escuela, como así lo manifiesta las direcciones escolares, a diferencia de las escuelas de Sevilla, donde la participación de las asociaciones es diaria, están inmersas en la vida escolar de la institución.

- Ítem 111. *Existe participación de entidades socioeducativas que trabajen el género en centros escolares* ($\chi^2=9,271$; g.l.=3; $p=0.026$). En relación a esta afirmación, el profesorado de tres de los centros escolares analizados indica que está de acuerdo y bastante de acuerdo que existe participación de entidades que trabajen el género. De estos tres centros escolares, dos son de la provincia de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-91,7%) y el CEIP Andalucía (Ca4-87,5%), y uno de la provincia de Salta, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-85,8%). En esta última escuela consideramos a resaltar que el profesorado indica que si existe participación de entidades que trabajen el género, posiblemente porque haya relacionado de nuevo la perspectiva de género con la educación sexual, ya que a partir de la entrada en vigor de esta ley se pusieron en marcha en las escuelas argentinas diferentes acciones (jornadas, proyectos, actividades...) desde la municipalidad para trabajar esta temática, tal y como expone la dirección escolar. Sin embargo, a partir de toda la información recopilada no consideramos que participen directamente con entidades socioeducativas que trabajen con perspectiva de género, como así lo hacen los centros escolares de Sevilla, concretamente, en el CEIP Andalucía, no solo lo indica su dirección escolar en la entrevista realizada, sino que en su proyecto educativo aparece un apartado en el que especifica que en la colaboración y coordinación con servicios y agentes externos: "se colaborará con toda institución que se considere relevante para la puesta en marcha del plan escolar; FAD, Asamblea de Cooperación por la Paz, Educación sin Fronteras, PROYDE, Fundación Allegro, Fundación para la Cooperación APY Solidaridad en Acción, y todas las asociaciones de mujeres y/u organizaciones que trabajen en pro de la igualdad de género", tal y como se indica en su proyecto educativo. Por su parte en el CEIP San José Obrero también podemos contrastar este dato del profesorado tanto con lo expuesto por la dirección escolar con la participación de la Asociación FAKALI y la comunidad educativa con la participación de CODENAF, por ejemplo. Por último, el profesorado de

la Escuela Roberto Romero (Ca2-87,5%), señala con un alto porcentaje que no está de acuerdo con que en su centro escolar exista participación de entidad socioeducativas que trabajen el género, porque realmente no participa ninguna asociación que trabajen en pro de la igualdad de género, como así recogemos a través de la entrevista realizada a la dirección y del grupo de discusión realizado a su comunidad educativa.

- Ítem 112. *El centro garantiza relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje* ($\chi^2=12,320$; g.l.=3; $p=0.006$). En esta afirmación, hallamos diferencia significativa en unos de los casos de la provincia de Salta, la Escuela Roberto Romero (Ca2) en la que un 50% del profesorado señala que está de acuerdo con esta afirmación, frente a otro 50% del profesorado que está poco de acuerdo con este ítem. La explicación que damos al respecto va en la misma línea que en el ítem anterior, que la mitad del profesorado haya indicado que no está de acuerdo porque realmente desde su centro escolar no existe relaciones socioeducativas externas con ninguna asociación, frente a la otra mitad del profesorado que haya contestado que sí mantiene relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las colaboraciones en jornadas y determinadas acciones que se realiza junto con la municipalidad, la subcomisaria y el centro de salud, como declara la dirección escolar cuando le preguntamos por acciones con perspectiva de género desarrolladas en el centro escolar. No obstante, resaltamos que estas acciones están vinculadas con el proyecto específico de educación sexual integral incorporado en todas las escuelas argentinas desde la entrada en vigor de la ley de educación sexual integral. Con respecto a los otros tres centros escolares, dos de la provincia de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-100%) y el CEIP Andalucía (Ca4-88,9%) y uno de la provincia de Salta, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-71,4%), el profesorado indica que sí está de acuerdo que en su centro escolar se garantice relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La explicación de este dato corresponde a la misma idea del ítem 112.
- Ítem 113. *Se desarrollan proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural con perspectiva de género* ($\chi^2=11,093$; g.l.=3; $p=0.011$). En esta afirmación vuelven a coincidir estar de acuerdo el profesorado de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-71,4%) de Salta, más los centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-71,8%) y el CEIP Andalucía (Ca4-87,5%)

con el hecho de que en sus instituciones se desarrollen proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural con perspectiva de género. Posiblemente el profesorado de la escuela salteña Indalecio Gómez (Ca1-71,4%) haya relacionado este ítem con el proyecto educativo de educación sexual integral, ya que tanto para el equipo directivo como para el docente es considerado un proyecto innovador ya que es la primera vez que se trabaja esta temática en el ámbito escolar, según la dirección escolar. Al contrario que en la otra escuela salteña Roberto Romero en la que un 75% del profesorado indica no está de acuerdo que en su institución de desarrollen proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural con perspectiva de género, quizás por que hayan considerado el Proyecto ESI como posibilidad de trabajar la interculturalidad con perspectiva de género a partir de esta acción, o bien que simplemente no consideren que se lleve a cabo esta afirmación. Con respecto a los centros escolares de Sevilla, podemos indicar, tal y como se expone en sus proyectos educativos de centro, así como desde la dirección escolar y la comunidad educativa, la cantidad de proyectos educativos que llevan a la práctica durante el curso. A pesar de que no se trabaje directamente la interculturalidad con perspectiva de género, recordamos como ejemplo el proyecto educativo “SanjoChef” nombrado por la dirección escolar del CEIP San José Obrero de Sevilla donde a través de la gastronomía de las más de 30 nacionalidades presentes en el centro escolar, participan en la elaboración de recetas tanto niños y niñas, así como las familias del alumnado.

- Ítem 114. *El profesorado asume como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas* ($\chi^2=16,136$; g.l.=3; $p=0.001$). Encontramos diferencia significativa de nuevo en la Escuela Roberto Romero (Ca2-57,2%) donde más de la mitad del profesorado indica que no está de acuerdo en asumir como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en valores del respeto mutuo de las diferencias entre culturas. Esta significancia corresponde con lo explicado en los ítems 93, 94 y 103, sobre los dilemas éticos y morales en el equipo docente a la hora de impartir docencia, centrándose más en la adquisición de contenidos curriculares que en competencias y capacidades más actitudinales, de reflexión y visión crítica en el alumnado dada a partir de una educación más socioeducativa, según lo expuesto por la dirección escolar. Pues recordemos que a cierto profesorado le tensiona trabajar la perspectiva de género en sus aulas, posiblemente porque no sabe cómo abordarla, ya que le falta información, según la dirección y la comunidad educativa, o bien que

no considere importante trabajarla en la escuela. Volvemos a incidir que con este dato contrastamos la información recopilada a nivel cualitativo en la entrevista realizada a la dirección escolar, especialmente. Por otra parte, la similitud la hallamos en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-71,4%) de Salta y en los centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-100%) y el CEIP Andalucía (Ca4-100%), donde el profesorado indica estar de acuerdo, con altos porcentajes, que en su centro escolar el profesorado asume como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas. Ante esto, además encontramos coherencia en los centros escolares de Sevilla en cuanto a lo recogido por el equipo directivo y la comunidad educativa, cuando declaran que tanto en su cotidianidad como en las acciones y proyectos educativos desarrollados en la institución trabajan la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo entre las diferentes culturas. Sin embargo, nos parece curioso que en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-71,4%) un alto porcentaje del profesorado haya contestado que está de acuerdo con este ítem, si desde el equipo directivo y su comunidad educativa se manifiesta que no se tiene en cuenta la diversidad cultural del alumnado, ya que no se trabaja desde el valor positivo de las diferencias, asimismo declaran que es un tema que está en construcción, ya que no se ha planteado trabajarla en dicha escuela. A tenor de lo expuesto, pensamos que este alto porcentaje de profesorado haya contestado en función a lo deseado o políticamente correcto, pero que en realidad este ítem no se lleve a la práctica en por parte del equipo docente de esta escuela.

- Ítem 115. *Desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios* ($\chi^2=11,077$; g.l.=3; $p=0.011$). En este ítem, el profesorado de la Escuela Roberto Romero (Ca2-50% de acuerdo y 50% no de acuerdo) de Salta, vuelve a indicarnos que la mitad del profesorado encuestado sí está de acuerdo con el ítem, frente al otro 50% del profesorado que señala no estar de acuerdo que desde el centro escolar se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios. Ante esto, volvemos a dar la misma explicación que en los ítems 93, 94, 103 y 114, así como añadimos que posiblemente esto sea debido al interés e implicación en la vida escolar por parte de del profesorado, tal y como expone la dirección del centro. Por el contrario, el profesorado tanto de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-71,4%) de Salta, como los centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-91,7%) y el CEIP Andalucía (Ca4-100%),

señalan estar de acuerdo con esta afirmación. La explicación que planteamos va en la misma línea que la del ítem anterior (ítem 114).

Tabla 115. Propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro escolar.

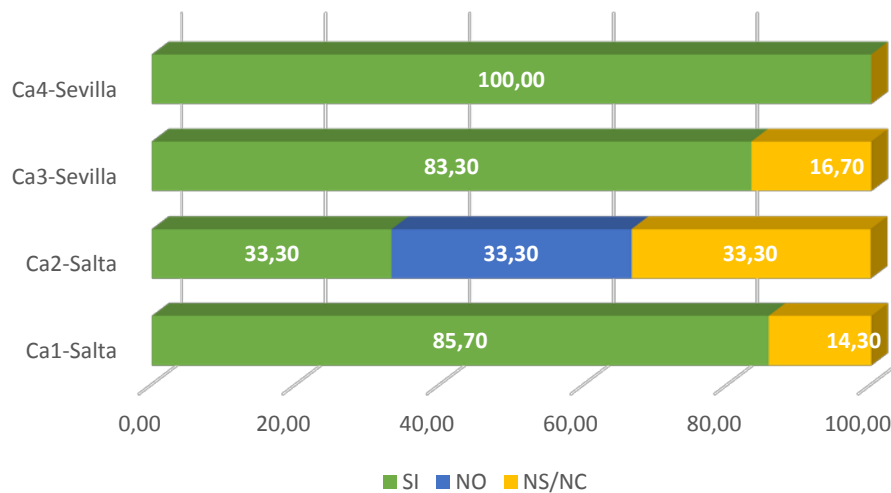
GRADO DE ACUERDO							
<i>Ítems 109, 110, 111, 112, 113, 114, y 115</i>			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Md
Se desarrollan actividades para potenciar la comunicación, intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa	Salta	Ca1	14,3	14,3	28,6	42,9	3,00
		Ca2	-	50,0	50,0	-	2,50
	Sevilla	Ca3	8,3	8,3	25,0	58,3	4,00
		Ca4	-	-	33,3	66,7	4,00
Desde el centro se fomenta la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen con materiales interculturales	Salta	Ca1	28,6	28,6	-	42,9	3,00
		Ca2	37,5	37,5	12,5	12,5	2,00
	Sevilla	Ca3	-	8,3	25,0	66,7	4,00
		Ca4	-	11,1	11,1	77,8	4,00
Existe participación de entidades socioeducativas que trabajen el género en centros escolares	Salta	Ca1	14,3	-	42,9	42,9	3,00
		Ca2	25,0	62,5	-	12,5	2,00
	Sevilla	Ca3	-	8,3	50,0	41,7	3,00
		Ca4	12,5	-	62,5	25,0	3,00
El centro garantiza relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje.	Salta	Ca1	14,3	14,3	14,3	57,1	4,00
		Ca2	12,5	50,0	25,0	12,5	2,00
	Sevilla	Ca3	-	-	9,1	90,9	4,00
		Ca4	11,1	-	22,2	66,7	4,00
Se desarrollan proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural desde la perspectiva de género	Salta	Ca1	14,3	14,3	14,3	57,1	4,00
		Ca2	37,5	37,5	25,0	-	2,00
	Sevilla	Ca3	-	18,2	54,5	27,3	3,00
		Ca4	-	12,5	25,0	62,5	4,00

El profesorado asume como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas.	Salta	Ca1	14,3	14,3	-	71,4	4,00
		Ca2	28,6	28,6	42,9	-	2,00
	Sevilla	Ca3	-	-	16,7	83,3	3,00
		Ca4	-	-	22,2	77,8	4,00
Desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios	Salta	Ca1	-	28,6	-	71,4	4,00
		Ca2	12,5	37,5	37,5	12,5	2,50
	Sevilla	Ca3	-	8,3	16,7	75,0	4,00
		Ca4	-	-	22,2	77,8	4,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

En relación a las diferentes tareas planteadas sobre propuestas de mejora en los escolares seleccionados de Salta y Sevilla para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género, resaltamos los ítems donde obtenemos diferencias significativas. Como se puede observar en el gráfico 6, obtenemos diferencia significativa en la tarea interno-organizacional del ítem 127 *Coordinación interdisciplinar entre los equipos y de forma intercultural con perspectiva de género* ($\chi^2=15,459$; g.l.=6; $p=0.017$). Esta significancia concuerda con la reseñada, especialmente, en el ítem 115, en la que el profesorado de la Escuela Roberto Romero (Ca2-33,3% de acuerdo y 33,3% no de acuerdo) señala con iguales porcentajes estar de acuerdo y no estarlo con dicha afirmación. Mientras que tanto el profesorado de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-85,7%) de Salta, como los centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-83,30%) y el CEIP Andalucía (Ca4-100%), indica que sí está de acuerdo, con altos porcentajes, que en sus centros escolares se pueda mejorar la coordinación interdisciplinar entre los equipos y de forma intercultural con perspectiva de género. Ante esto reflexionamos que en la Escuela Roberto Romero no se considere importante trabajar de forma interdisciplinar e intercultural con perspectiva de género, debido a, por una parte, la escasa implicación del equipo docente en la vida escolar y, por otra parte, a los posibles dilemas profesionales del equipo docente a la hora de coordinarse para su docencia de esta manera, todo ello recogido en los comentarios de la dirección escolar durante la entrevista.

Gráfico 6. Coordinación interdisciplinar entre los equipos y de forma intercultural con perspectiva de género en los centros escolares de Salta y Sevilla. Tarea a nivel interno-organizacional.



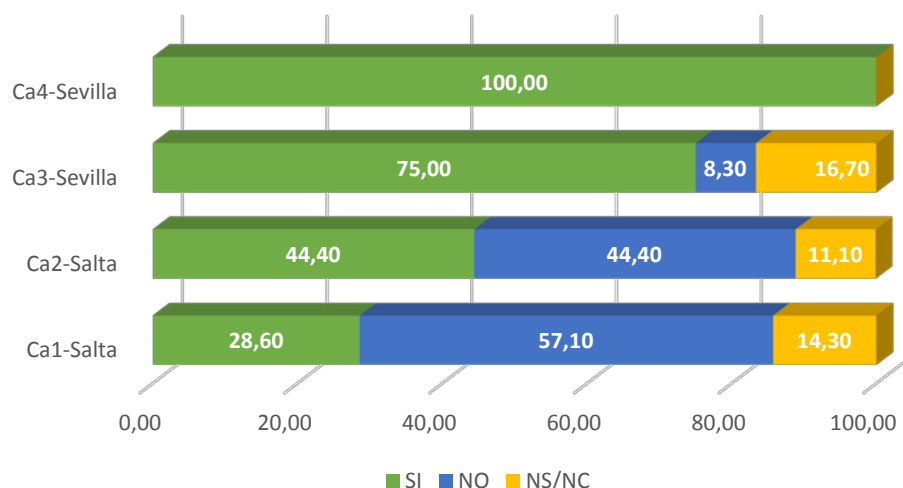
Fuente: elaboración propia, según ítem 127 del cuestionario.

También obtenemos diferencia significativa en la tarea a nivel institucional del ítem 133 *Actividades de ocio y tiempo libre para la Comunidad Educativa* ($\chi^2=13,384$; g.l.=6; $p=0.037$). En este sentido, hayamos diferencia significativa en las escuelas por contextos, donde las escuelas de Salta, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-57,1%) y la Escuela Roberto Romero (Ca2-44,4% está de acuerdo y un 44,4% no está de acuerdo), el profesorado considera no estar de acuerdo con dicho ítem, mientras que el profesorado de los centros escolares de Sevilla está de acuerdo que se podría mejorar las actividades de ocio y tiempo libre para la comunidad educativa como tarea a nivel institucional. Aunque en la Escuela Roberto Romero de Salta no haya contestado la mayoría del profesorado, ya que un 11,1% del profesorado indica que no sabe o no contesta, consideramos el dato relevante en la posición de desacuerdo, al igual que en la Escuela Indalecio Gómez también de Salta.

Este dato, posiblemente sea debido a las diferentes visiones que los equipos docentes mantienen sobre la función principal de una escuela, es decir, tal y como nos comenta las direcciones escolar de los centros escolares de Salta, la escuela se está abriendo camino hacia la comunidad para trabajar con ella ciertos temas que influyen en el aprendizaje del alumnado, por ejemplo desde la incorporación del proyecto educativo de educación sexual integral, pero ambas direcciones manifiestan que es un desafío trabajar desde esta perspectiva por el nivel bajo de participación de la comunidad, especialmente, en las escuelas salteñas, y sobre todo por los diferentes estilos de impartir docencia por parte del profesorado, en el que parte considera que la escuela es un espacio sólo para adquirir contenidos académicos en base a la consecución de

unos objetivos curriculares establecidos, sin querer profundizar en otras formas de dar docencia desde la educación intercultural-inclusiva.

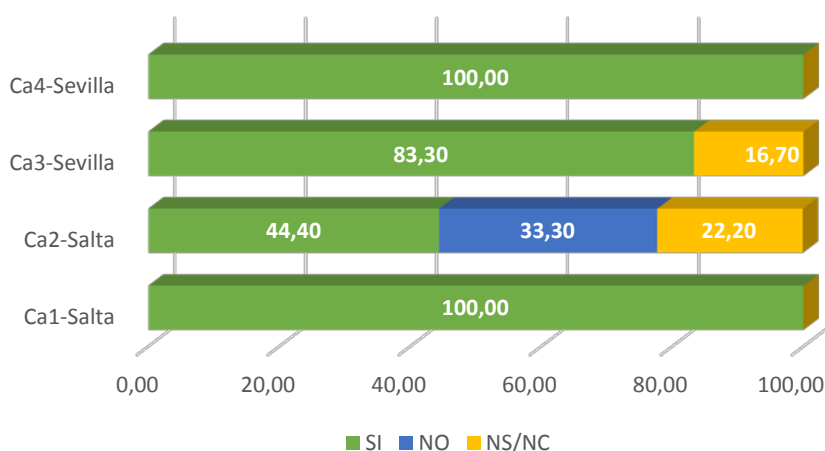
Gráfico 7. Actividades de ocio y tiempo libre para la Comunidad educativa de los centros escolares de Salta y Sevilla. Tarea a nivel institucional.



Fuente: elaboración propia, según ítem 133 del cuestionario.

Por otra parte, hallamos diferencia significativa en el ítem 140 sobre el *Fomento de las relaciones con las familias* ($\chi^2=14,731$; g.l.=6; $p=0.02$), como tarea del profesorado. De los cuatros casos analizados, el profesorado de la Escuela Indalecio Gómez de salta y los centros escolares de Sevilla, indica que se podría mejorar las relaciones con las familias, excepto el profesorado de la Escuela Roberto Romero (Ca3-33,3%) que indica que no hace falta mejorar las relaciones de las familias en el centro escolar. Aunque el porcentaje no es alto, consideramos también el porcentaje del profesorado dela misma escuela salteña que ha señalado no sabe o no contesta a ese ítem. La explicación, posiblemente cierto profesorado no considere importante mejorar las relaciones con las familias. Además, recordemos que la Escuela Roberto Romero (Ca2) es una institución donde se ubica en un barrio complicado de la provincia de Salta, hecho que haga que dificulte las relaciones entre las familias y la escuela.

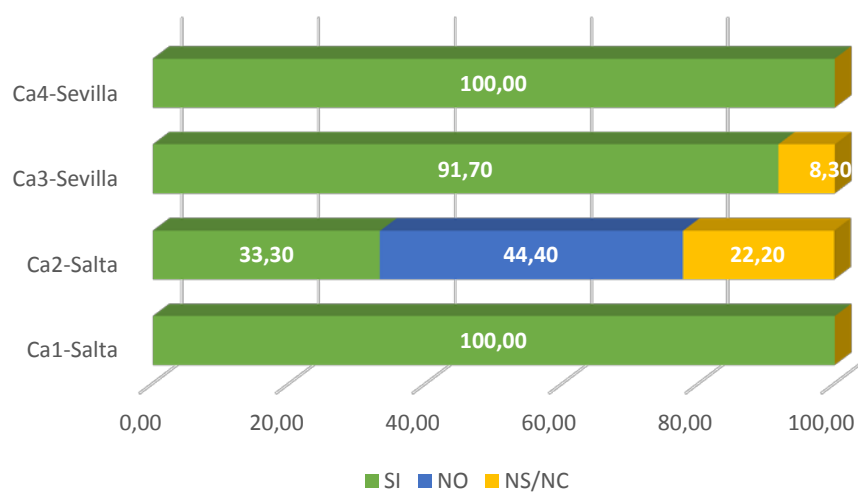
Gráfico 8. Fomento de las relaciones con las familias. Tarea del profesorado.



Fuente: elaboración propia, según ítem 140 del cuestionario.

Por último, encontramos diferencia significativa en el ítem 143 *Trabajo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos* ($\chi^2=19,356$; g.l.=6; $p=0.004$), como tarea del profesorado. Con respecto a este ítem, encontramos la misma significación en la Escuela Roberto Romero (Ca2-44,4%), la cual podemos relacionar con el ítem anterior (ítem 140 Fomento de las relaciones con las familias). A tenor del dato obtenido, en este caso, el profesorado de la mencionada escuela salteña no considera importante ni mejorar las relaciones con las familias ni que el docente tenga que colaborar con agentes socioeducativos externos, mientras que el profesorado de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-100%) de Salta, así como los centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-91,7%) y el CEIP Andalucía (Ca4-100%), indican como mejora escolar el trabajo del equipo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos, tal y como se menciona también en las entrevistas realizadas a las direcciones escolares respectivamente.

Gráfico 9. Trabajo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos. Tarea del profesorado.



Fuente: elaboración propia, según ítem 143 del cuestionario.

Capítulo 7.

CONCLUSIONES

Este último capítulo está dividido en dos grandes bloques que recogen el informe final de la presente investigación. En primer lugar, esbozamos las conclusiones finales de todos los resultados obtenidos en función del objetivo general de esta investigación *Analizar el tratamiento otorgado a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta en base al conocimiento de los/as agentes implicados/as y las acciones desarrolladas*, respondiendo a sus objetivos específicos de forma detallada de acuerdo a las preguntas de investigación.

Tras dar respuesta a los enunciados de investigación y propósitos específicos de nuestro primer objetivo general, pasamos a identificar las propuestas de mejora para trabajar en acciones interculturales con perspectiva de género en el ámbito educativo.

Para finalizar este capítulo, presentamos las líneas futuras de investigación a partir de toda la información recogida, así como los nuevos planteamientos teóricos-prácticos surgidos durante esta investigación con la intención de seguir trabajando en ellos.

Las conclusiones generales de esta investigación hacen referencia a cuatro ejes fundamentales en consonancia con los cuatro primeros objetivos específicos del primer objetivo general de esta investigación, a saber: (1) Identificar qué se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género desde el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa de los centros educativos seleccionados. (2) Examinar las acciones para gestionar la diversidad cultural y la perspectiva de género desarrolladas en los centros escolares seleccionados. (3) Conocer el nivel de formación que presenta el equipo docente ante la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros escolares seleccionados. (4) Profundizar en el rol que ocupa la Comunidad Educativa de los centros escolares seleccionados en cuanto a la participación de las familias y otros/as agentes externos/as.

Consideramos importante aclarar que las conclusiones expuestas, estructuradas en dichos epígrafes, no se refieren a elementos diferenciales e independientes unos de otros, sino que la reflexión sobre cada uno de ellos exige que se consideren desde una perspectiva hermenéutica, holística y heurística.

7.1.-TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS CENTROS ESCOLARES DE SALTA Y SEVILLA.

En efecto, la identificación del tratamiento otorgado a la diversidad cultural y a la perspectiva de género desde el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa de los centros escolares de Sevilla y Salta, nos ha llevado a profundizar en los diferentes modelos de atención a la diversidad cultural y al género presentes en cada caso escolar objeto de estudio. Finalmente, los resultados obtenidos no llevan a compendiar las conclusiones sobre la diversidad cultural y la perspectiva de género desde estas tres miradas, teniendo en cuenta, además, las aportaciones de la normativa escolar.

En este apartado damos respuesta a las primeras preguntas de investigación sujeta al primer objetivo específico del ObjG1: A) *¿Qué se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria de ambos contextos de estudio (Sevilla y Salta)?* B) *¿De qué manera se atiende a la diversidad cultural y al género en los centros escolares seleccionados de ambos contextos de estudio (Sevilla y Salta)?* En relación a dichos enunciados, agrupamos las conclusiones obtenidas según cada caso de estudio.

7.1.1.- Modelos de atención y gestión de la diversidad cultural presentes en los centros escolares de Salta y Sevilla.

En la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta llegamos a las siguientes conclusiones sobre qué se entiende por diversidad cultural (CA1.DC)

- Se mantiene *un nivel alto de conocimiento sobre qué es la diversidad cultural desde la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado, así como una opinión positiva a la hora de trabajarla en la escuela*, excepto por parte del profesorado, según la dirección escolar y la comunidad educativa, puesto que genera tensiones para la docencia.
- Consideramos que al no plantearse esta temática, según la normativa escolar y la dirección, en general, determinamos que *se posee un nivel bajo de comprensión en general, especialmente en el profesorado, sobre qué se entiende por diversidad cultural y cómo se atiende la diversidad cultural en el ámbito educativo*.
- A pesar de que en esta institución educativa haya alumnado extranjero y/u originario escolarizado, según su dirección escolar y su comunidad educativa, en su proyecto educativo, así como en los datos obtenidos de la dirección escolar, *no se recoge la atención a la diversidad cultural del alumnado. Sin*

embargo, sí se hace referencia a la diversidad relacionada con las necesidades educativas especiales (NEE) del alumnado, entendiéndose dicha diversidad como un elemento que dificulta el proceso de aprendizaje, y ello hace que se obstaculice la implantación de una verdadera educación inclusiva en esta escuela. En este sentido, desde la normativa escolar y la dirección, consideramos que no se trabaja desde las potencialidades del alumnado, sino de las dificultades que ocasiona el ser un alumnado diferente o “con ciertos problemas” para adquirir un adecuado aprendizaje de acuerdo a la “normalidad” o al resto del alumnado. Concluimos que se incide en las necesidades del alumnado, en vez de en sus potencialidades, asimismo que se trabaja en diversas adaptaciones en pro de una “igualdad” no basada en el valor de la diferencia, hecho que siga perpetuando los estereotipos y prejuicios entre el alumnado diferente, como así lo manifiesta también la comunidad educativa.

- *En cuanto al alumnado extranjero y/u originario el profesorado indica que está en desventaja en su proceso de aprendizaje en comparación al resto de sus compañeros/as, así como que la diversidad conlleva adaptarse al contexto del centro escolar de acogida.* En concordancia esto último, con las consideraciones recogidas anteriormente en el proyecto educativo, por la dirección escolar y la comunidad educativa.
- *La comunidad educativa mantiene una visión más abierta sobre la diversidad cultural, realizando una crítica a la discriminación, en general, y declarando la necesidad de educar hacia la igualdad en el aprendizaje centrado desde y con las diferencias del alumnado.* Por su parte, el profesorado indica que la diversidad cultural es un elemento enriquecedor de la sociedad y que es parte de la idiosincrasia humana, pero que supone, a su vez, poseer desigualdades socioculturales en el centro escolar.
- *A pesar de plasmar la existencia de diferentes culturas en la institución por diversas circunstancias acaecidas por la globalización, no es una cuestión que se considere por normativa escolar en este centro educativo. En este sentido, según la dirección escolar y la comunidad educativa de esta escuela salteña se mantiene una visión y misión reducida de la diversidad cultural del alumnado al no considerarla a nivel institucional.* Mientras que por parte del equipo directivo si se tiene conocimiento de la importancia de trabajar la diversidad cultural en el ámbito educativo. Sin embargo, *es una temática que no posee una mirada problematizadora, sino invisible dentro de la institución escolar, ya que provoca tensiones entre las formas de trabajar y pensar del equipo docente debido, según la dirección escolar, a la formación inicial del profesorado.*

- Según la dirección escolar y el profesorado, *la diversidad cultural no se recoge en la normativa escolar ya que no se trabaja en esta escuela*, igualmente indica lo mismo el profesorado. Mientras que *la comunidad educativa expresa la necesidad de una intervención teniendo presente las diferencias*, solventando las desigualdades que persisten tanto dentro como fuera de la escuela.
- *Trabajar la diversidad cultural en esta escuela genera ciertas tensiones*, sobre todo, en el equipo docente. Según lo manifestado por la dirección escolar, esta realidad se debe a la falta de formación sobre la temática, a las distintas ideologías docentes, a las diferentes y rígidas formas de trabajar con el/la otro/a, a dilemas éticos a la hora de trabajar en equipo, a la falta de comunicación y coordinación docente, expuesta también en el proyecto educativo, etc. Esto supone un obstáculo tanto para la desconstrucción y problematización del concepto, como para la mejora de la práctica docente basada en valores interculturales.
- En la misma línea, señala la comunidad educativa que, *aunque se considere que la diversidad cultural enriquece*, *siguen existiendo situaciones discriminatorias que impiden que se trabaje la diversidad cultural tanto dentro de la escuela como fuera*. Por parte del profesorado, se expone lo mismo al indicar la mayoría que trabajar la diversidad cultural conlleva obstáculos a la hora de impartir docencia. Circunstancia que genera conflictos por las distintas formas de trabajo y la falta de interés por la temática y la enseñanza, manifestada igualmente por la dirección escolar y la comunidad educativa.
- En este sentido, *una controversia en este centro escolar extraída desde la dirección escolar y la comunidad educativa, hace referencia, concretamente, a la práctica docente, limitándose a dar contenido simplemente académico, en contraposición a otros/as docentes que exponen ir más allá de la academia y formar al alumnado hacia una educación en valores, aptitudes y competencias, no solo para la escuela, sino también para la vida*. Por ello, se expone, desde la dirección escolar y la comunidad educativa, la necesidad de trabajar la diversidad cultural desde la problematización y desconstrucción, dándole apertura, reflexión, autoevaluación, crítica, diálogo... para trabajar sobre los estereotipos y prejuicios y poder educar en contra de las desigualdades que se producen y reproducen en esta escuela, según la comunidad educativa, la dirección escolar y el profesorado.

Por todo ello, dándole respuesta a la segunda pregunta de investigación, de qué manera se atiende y se gestiona la diversidad cultural, se puede concluir que:

- En este centro educativo *no se atiende ni gestiona la diversidad cultural*, siendo los motivos manifestados por la comunidad educativa y la dirección escolar: *las situaciones de discriminación y el pensamiento pesimista hacia lo diferente que reside en el centro escolar, así como las tensiones que se genera a la hora de trabajar desde la diferencia*.
- A través de toda la información recogida, concretamos que en *la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) se da un modelo de atención a la diversidad cultural asimilacionista, compensatorio y enfocado a la indiferencia* (Celada, 2011), puesto que la diversidad cultural queda invisibilizada, no se valora la diferencia, se considera al alumnado en desventaja sociocultural, se busca la incorporación de la minoría (el otro) a la cultura dominante cuando se especifica, desde la comunidad educativa y el profesorado que el alumnado extranjero y/u originario debe adaptarse al centro escolar de acogida, así como que su modelo de enseñanza hacia la diferencia está centrado en la compensación educativa a través de adaptaciones para alcanzar la “normalidad educativa” de todo el alumnado (Giménez, 2003 en Rodríguez Vargas 2012; Bartolomé et al, 1997).

En la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta llegamos a las siguientes conclusiones sobre qué se entiende por diversidad cultural (CA1.DC)

- En esta institución *se mantiene un nivel alto de conocimiento sobre qué es la diversidad cultural por parte de la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado, asimismo porque queda recogida ligeramente en la normativa escolar*. Sin embargo, *apuntamos un nivel de comprensión bajo en la comunidad educativa y el profesorado, frente a un nivel alto de comprensión desde la dirección escolar*. Con respecto a la opinión que se tiene por parte de la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado para trabajar la diversidad cultural en esta escuela salteña, determinamos una valoración positiva desde la dirección, en contraposición a una opinión con matiz negativo por parte de la comunidad educativa y el profesorado.
- *La diversidad cultural se recoge en el proyecto educativo, sólo en el contenido curricular de la materia de Ciencias Sociales*, en la que el alumnado debe adquirir la competencia relacionada con el respeto a las diferencias culturales. Ante esto apuntamos que la diversidad cultural se entiende en la normativa escolar desde el respeto a la diferencia. Por otra parte, la diversidad cultural también se recoge en el proyecto educativo y desde la dirección escolar como un elemento positivo a considerar en toda normativa educativa.

- En antítesis, según la dirección escolar, el profesorado y la comunidad educativa, aunque hay alumnado extranjero y/u originario matriculado, *no se plantea trabajar la diversidad cultural a nivel institucional, ya que se considera un asunto indiferente*. Es más, para la comunidad educativa y el profesorado se considera que *el alumnado extranjero y/u originario necesita adaptación socioeducativa y cultural ya que pertenece a otra cultura, a su vez. Por ello, se encuentra en desventaja en comparación con el resto de sus compañeros y compañeras de clase, asimismo posee dificultades en su proceso de aprendizaje*. Esto supone posicionar al alumnado extranjero y/u originario en un nivel inferior con respecto al resto del alumnado, de forma normalizada y naturalizada sin reflexionar sobre la diversidad cultural. Situación que explica que no se recoja en la normativa escolar de forma general, sino específicamente en el contenido curricular de Ciencias Sociales.
- Las dificultades mencionadas por la dirección escolar a la hora de trabajar la diversidad cultural en el centro son: *la incomprensión de lo que es realmente la diversidad cultural en una escuela y la no problematización de la diferencia al no existir reflexión sobre ella, prosiguiendo que se perpetúe los prejuicios ante las diferencias del alumnado*. Asimismo, según la comunidad educativa y el profesorado, trabajar la diversidad cultural es un inconveniente para la docencia.
- *La dirección escolar, considera muy importante y necesario trabajar la diversidad cultural en el centro escolar, aunque se considere un conflicto, porque se sigue mirando con el enfoque reducido a las potencialidades y el enriquecimiento de la vida escolar en su conjunto.*

Con todo lo anterior podemos dar respuesta a la segunda pregunta de investigación
¿De qué manera se atiende la diversidad cultural en esta escuela?

- Al no plantarse la diversidad cultural, concluimos que, *en esta escuela, en primer lugar, se referencia al modelo de la indiferencia expuesto por Celada (2011, 3), entendido como el reconocimiento de "la presencia del alumnado inmigrante dentro del aula como algo más, pero sin dedicarle una atención especial"*.
- Con respecto a la *normalización e invisibilización* de la diversidad cultural, expuesto por la dirección escolar, *apuntamos que con dicha mirada se consigue eliminar "al otro, al diferente" homogeneizando las aulas, posiblemente para no llegar a conflictos de opiniones, pensamientos, metodologías de trabajo, etc.* Esto nos lleva a considerar la asimilación como modelo de gestión de la diversidad cultural en esta escuela.

- *Concluimos de nuevo con el modelo asimilacionista y multicultural compensatorio (Celada, 2011), en el que el primero el alumnado extranjero y/u originario se adentra en la cultura mayoritaria del país de acogida, derivándolo a aulas externas, de acogida, temporales, de adaptación lingüística, etc. con el objetivo de que adquiriera rápidamente las competencias del currículo exigido por el centro escolar. Por otra parte, el argumento de la compensación subraya las necesidades educativas especiales del alumnado extranjero, pero desde el déficit educativo, la adaptación necesaria y desventaja por ser de una cultura diferente, tal y como expone el profesorado.*

En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla llegamos a las siguientes conclusiones sobre qué se entiende por diversidad cultural (CA1.DC)

- *En este centro escolar de Sevilla se mantiene un alto nivel de conocimiento y comprensión sobre la diversidad cultural de acuerdo a lo expuesto en la normativa escolar, así como lo manifestado por la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado. En este sentido, existe una armonía global a la hora de atender a la diversidad cultural en esta institución educativa de acuerdo a las opiniones positivas por parte del profesorado, la comunidad educativa y la dirección escolar.*
- *El término diversidad cultural aparece en el contenido curricular de Ciencias Sociales, relacionado con las competencias que debe adquirir el alumnado sobre la identificación, el respeto y la valoración como principios democráticos establecidos por ley que valoran la diversidad cultural, social, política, lingüística... En este sentido, según el proyecto educativo, se entiende la diversidad como un derecho y un bien que favorece el desarrollo de actitudes críticas y hábitos democráticos que fomentan el respeto por la diversidad y la igualdad, así como el trabajo en equipo, como instrumento de colaboración, discusión y toma de decisiones respetando la diversidad.*
- *Queda recogida en la normativa, a lo largo de su discurso, que la atención de la diversidad del alumnado se realiza desde el respeto a las diferencias y en contra de desigualdades sociales, económicas, culturales y personales.*
- *La diversidad cultural se identifica como característica propia de esta escuela, al tener matriculado más de la mitad del alumnado procedente de más de 30 nacionalidades diferentes. En este sentido, se considera como una herramienta de trabajo diario, teniéndose en cuenta la diversidad del alumnado de forma transversal cuando se desarrolla el currículo de actividades en el aula, como hilo conductor de las actividades, como elemento que se debe aprovechar y considerar en la educación.*

- Según todas las fuentes de información, la diversidad cultural se trabaja de forma puntual o aislada, sino que *se trabaja de forma continuada centrada en la interacción con el alumnado y su familia con el objetivo de desarrollar sus capacidades y competencias hacia valores interculturales en el ámbito educativo, considerándose como materia transversal sin que ocasione obstáculos para la docencia.*

Por todo ello, dándole respuesta a la segunda pregunta de investigación, de qué manera se atiende y se gestiona la diversidad cultural, se puede concluir que:

- En este centro escolar, *la diversidad cultural es considerada como una fortaleza, así como una posibilidad de enriquecer no solo a la vida de la institución sino la vida del alumnado, es parte de la idiosincrasia humana.*
- Si bien, con respecto al *alumnado extranjero y/o de minoría étnica*, más de la mitad del profesorado considera que *debe tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje con el resto de sus compañeros y compañeras de clase.* En este sentido, concluimos que en relación al alumnado extranjero y/o de minoría étnica se refleje *un modelo de atención a la diversidad multicultural-compensatorio.* Aunque, también indica que no está nada de acuerdo y poco de acuerdo que el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas posea dificultades en su proceso de aprendizaje.
- En este centro escolar *se trabaja con valores interculturales para fomentar una escuela tanto inclusiva como incluida en su contexto.* Aunque de alguna manera, según el profesorado, podemos apreciar y entender que desde la realidad multicultural de la escuela se compense curricularmente al alumnado extranjero y/o de minoría étnica, en mayor o menor medida, por la normativa educativa actual y por la experiencia adquirida en su trayectoria profesional. En este sentido, si desde la normativa educativa nacional y autonómica *se sigue atendiendo a la diversidad cultural con miras hacia cubrir necesidades educativas especiales, con un modelo de gestión multicultural compensatorio, obviamente los centros escolares al regirse por normativas educativas tendrán que seguir perpetuando estos ideales multiculturales compensatorios,* en los cuales la dirección de este centro no está de acuerdo.
- En este centro escolar *se potencia una escuela inclusiva, que asume una educación igualitaria y democrática, y garantiza el derecho de todo el alumnado a alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional en función de sus características y posibilidades para aprender a ser competentes y vivir en una sociedad diversa en continuo proceso de cambio y desarrollo.* En definitiva, a tenor de lo expuesto, *un modelo multicultural-compensatorio en teoría*

legislativa, centrado en un modelo educativo práctico hacia la interculturalidad-inclusiva de la comunidad educativa.

En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, llegamos a las siguientes conclusiones sobre la diversidad cultural (CA1.DC):

- En esta institución *se mantiene un nivel alto de conocimiento y comprensión sobre qué es la diversidad cultural* a través de lo analizado en el proyecto educativo, y lo expuesto desde la dirección escolar y el profesorado, mientras que *la comunidad educativa posee un nivel bajo tanto de conocimiento como de comprensión en relación a la diversidad cultural refiriéndose solamente a las diferencias entre "payos y gitanos"*. Sin embargo, *sí se mantiene una opinión positiva* por parte de la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado *a la hora de trabajar la diversidad cultural* en esta escuela.
- *La diversidad cultural no aparece en el proyecto educativo de esta escuela.* No obstante, los descriptores "diversidad y cultura" sí que quedan reflejados en uno de los objetivos institucionales específicos, el cual hace referencia a la promoción de una cultura de paz, cooperación y solidaridad entre todas las personas partícipes en el centro escolar, educando así en la aceptación de la diversidad, sea cual sea el origen de esta. Valores a través de los cuales podremos trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en este centro escolar.
- En esta escuela *se mantiene una visión positiva de la diversidad tomando conciencia de las diferencias.* Desde el profesorado, la diversidad cultural se entiende como realidad sociocultural y, por otra parte, está de acuerdo que la diversidad cultural conlleva interacción y convivencia de personas culturalmente diferentes dentro y fuera del aula.
- *La diversidad cultural es un hecho presente en el centro escolar y en su contexto,* aunque la homogeneización del centro escolar destaca por el alto porcentaje de alumnado que pertenece a la cultura gitana. Esta característica hace que, concretamente, tanto en el proyecto educativo como desde la dirección escolar, *entendamos la atención a la diversidad del alumnado como pauta ordinaria de la acción educativa para todo el alumnado*, incluido el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, desde el profesorado, *se considera que el alumnado extranjero y/o de minoría étnica debe tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje con el resto de sus compañeros/as y que, asimismo, posee dificultades en su proceso de aprendizaje.*
- Además, rigiéndose por normativa escolar, las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad deben enfocarse hacia la inclusión

escolar y social, y no pueden, en ningún caso, suponer ningún tipo de discriminación. Por ello, queda reflejado en el proyecto educativo que *todo el alumnado es destinatario de medidas de atención a la diversidad, en tanto en cuanto cada alumno/a es diferente, es decir, tiene sus propias capacidades, potencialidades y limitaciones y, por lo tanto, el aula debe proporcionar estímulos y experiencias distintas que permitan adecuar la práctica educativa a los diferentes estilos de aprendizaje, inteligencias, intereses...* En concordancia, el profesorado percibe la diversidad cultural como necesidad compensatoria para el alumnado, en esta escuela, perteneciente la gran mayoría a la cultura gitana. Sin embargo, no está de acuerdo en considerar la diversidad cultural como un obstáculo en la docencia.

- La diversidad cultural está presente en el alumnado, profesorado, familia y contexto en el que se encuentra el centro escolar, considerándose una característica asumida, presente en el día a día. Es decir, *existe reconocimiento de la diversidad cultural, trabajándose desde la diferencia y de forma transversal en pro de la interculturalidad a través de prácticas educativas heterogéneas y cotidianas*. Sin embargo, un matiz que se refleja en la comunidad educativa, es que sí identifican que hay diferencias entre gitanos y payos, pero que dentro del centro escolar esa diferencia no existe.

A tenor de lo expuesto, dándole respuesta a la segunda pregunta de investigación, de qué manera se atiende y se gestiona la diversidad cultural, se puede concluir que:

- *En esta escuela se atiende a la diversidad cultural desde un modelo educativo multicultural-compensatoria con una línea intercultural*. En este sentido, además, según el proyecto educativo, ya en el primer objetivo específico nos hace reflexionar sobre el modelo de gestión educativa para la atención de la diversidad cultural del alumnado, centrándose en la compensación educativa por el hecho de que el centro escolar esté situado en una zona de compensatoria con necesidades de transformación social, establecido por la administración y las políticas educativas.
- Finalmente, consideramos que todo centro escolar se debe regir por una normativa educativa en la que se enmarca al alumnado con diversidad (independientemente cual sea) en el modelo compensatorio basado en “necesidades educativas especiales (NEE) o necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)”. Este ajuste teórico se recoge en el proyecto educativo para no incumplir la normativa educativa, sin embargo, *la práctica educativa gira en torno al modelo inclusivo, intercultural e igualitario*.

7.1.2- Modelos de atención y gestión de la perspectiva de género presentes en los centros escolares de Salta y Sevilla.

En la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta llegamos a las siguientes conclusiones sobre qué se entiende por perspectiva de género (CA2.PG)

- En esta institución *se mantiene un nivel alto de conocimiento sobre qué es la perspectiva de género por parte de la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado*, asimismo porque queda recogida de forma sutil en la normativa escolar relacionado con la educación sexual integral. Por ello, apuntamos un *nivel de comprensión alto en la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado y una opinión positiva a la hora de trabajar la perspectiva de género en el ámbito educativo*.
- En la normativa escolar, se identifica la perspectiva de género como eje principal en el marco del proyecto de educación sexual integral (ESI), como acción específica por normativa nacional. Al contrario que la diversidad cultural, *la perspectiva de género si se identifica en la normativa escolar por su relación con la educación sexual integral*. Sin embargo, se declara desde la dirección escolar y la comunidad educativa que *la perspectiva de género en las aulas se trabaja en función a la implicación y el interés del/a docente con la temática*. Este dato se constata cuando solo la mitad del profesorado señala que trabaja la perspectiva de género en su docencia.
- Según la dirección escolar *la perspectiva de género es una temática que no se trabaja en esta escuela*, sin embargo, hace referencia a ella como representación social desde la construcción de roles diferenciado por ser hombre y mujer. También, desde la dirección escolar, *se relaciona con situaciones de violencia de género dentro y fuera de la escuela*. Por parte de la comunidad educativa, *enfoca la perspectiva de género hacia la educación sexual integral*, también presente en el proyecto educativo. Por su parte, el profesorado *la considera como temática transversal a considerar en el contenido curricular del alumnado*.
- Como dificultad a la hora de trabajar la perspectiva de género en esta escuela, en la que coincide la comunidad educativa y la dirección escolar, *se destaca la desnaturalización para contribuir al desarrollo de una identidad de género desde la libertad, trabajando en los estereotipos y prejuicios que continúan perpetuando situaciones discriminatorias por patrones culturales de género*, también en el ámbito educativo. Además, desde la comunidad educativa se hace referencia al *arraigo cultural machista que se ha adquirido con naturalidad hacia diferentes formas de violencia y desigualdad en contra de la mujer*. En línea con lo anterior,

por parte del profesorado, también consideramos que en esta escuela persistan actitudes diferenciadas de género entre el alumnado.

- *Se considera importante trabajar la perspectiva de género en esta escuela desde la desconstrucción*, aunque sea una tarea complicada, sobre todo, para la práctica docente. Asimismo, más de la mitad del profesorado señala que no conlleva obstáculos para la docencia trabajar la perspectiva de género, exponiendo, a su vez, que en las aulas sí se trabaja las desigualdades, discriminaciones y/o violencia de género.

Conforme a lo expuesto, dándole respuesta a la segunda pregunta de esta categoría de estudio, de qué manera se atiende y se gestiona la perspectiva de género, se puede concluir que:

- Aunque no se considera trabajar la perspectiva de género de forma práctica, *se mantiene un discurso teórico con enfoque de igualdad entre hombres y mujeres*, al menos recogido así en la normativa escolar por la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). En este sentido, concluimos que *la perspectiva de género se considera desde un modelo educativo de igualdad y coeducación más bien desde la teoría*.

En la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta llegamos a las siguientes conclusiones sobre qué se entiende por perspectiva de género (CA2.PG)

- En esta escuela salteña *se mantiene un nivel alto tanto de conocimiento como de comprensión por parte de la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado, así como lo recogido en su normativa escolar*. Además, *se posee una opinión positiva a la hora de trabajar la perspectiva de género en el ámbito educativo*.
- *La perspectiva de género está presente en el contenido curricular dentro del mapa de logro relacionado con la formación ética y ciudadana*, cuya competencia es el reconocimiento de los prejuicios más comunes relacionados con el rol de ambos géneros a favor de la igualdad para elaborar el concepto de equidad. En la misma línea, por parte de la dirección escolar y la comunidad educativa, también se relaciona la perspectiva de género con las situaciones de desigualdad por patrones culturales de género en el ámbito educativo, así como en las familias del alumnado. Además, se relaciona con la educación sexual integral más bien para atender a lo relacionado con la sexualidad tanto para niños como para niñas, particularmente, relacionado con el embarazo adolescente.

- El profesorado sí trabaja la perspectiva de género en su actividad docente, asimismo se fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la perspectiva de género. Pues, el equipo docente considera que *la perspectiva de género debe ser una materia transversal* en el contenido docente dentro de las aulas.
- *Existen desigualdades de género dentro y fuera de la escuela.* Dentro de la escuela más relacionadas con un lenguaje no sexista que perpetúa las desigualdades por ser niño o niña. Y fuera de la escuela, en las familias por situaciones de desigualdad de género transmitidas culturalmente, alcanzando, en ocasiones, casos de violencia.
- *Una de las mayores dificultades que se plantea desde la dirección escolar a la hora de trabajar la perspectiva de género en la escuela es cómo tratar la violencia de género cuando se produce en el entorno familiar del alumnado,* volviendo al tema de las desigualdades por patrones culturales de género. En este sentido, consideramos necesario, según la comunidad educativa y la dirección escolar, trabajar hacia el conocimiento y reconocimiento de los derechos, deberes, responsabilidades y obligaciones para poder formar una ciudadanía plena a partir de la reflexión de diferentes situaciones que invaden y violan nuestros derechos como personas, por el hecho de ser hombre o de ser mujer. Además, desde esta visión flexible y abierta podremos ofrecer al alumnado herramientas para que crezca en un mundo más solidario, justo, igualitario, respetuoso, etc.

Conforme a lo expuesto, dándole respuesta a la segunda pregunta de esta categoría de estudio, de qué manera se atiende y se gestiona la perspectiva de género, se puede concluir que:

- A pesar de no trabajar en profundidad la perspectiva de género en esta escuela *se promueve un enfoque de igualdad entre hombres y mujeres.* En este sentido, concluimos que *la perspectiva de género se considera desde un modelo educativo de igualdad y coeducación, más cercano a la teoría que a la práctica.*

En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla llegamos a las siguientes conclusiones sobre qué se entiende por perspectiva de género (CA2.PG)

- En esta institución educativa *se mantiene un nivel alto de conocimiento y comprensión sobre qué es la perspectiva de género por parte de la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado, así mismo porque queda recogida en la normativa escolar.* Por ello, determinamos una opinión positiva a la hora de trabajar la perspectiva de género en el ámbito educativo.

- La perspectiva de género en esta escuela *se considera un enfoque metodológico en la práctica diaria del profesorado*. Dicho enfoque debe ser activo, motivador y participativo, que parta de los intereses del alumnado, favorezca lo individual y lo cooperativo, así como el trabajo entre iguales y la utilización de directrices orientadas desde una perspectiva de género e integrado en todas las áreas tomando como referencia la vida cotidiana y el entorno inmediato del centro escolar.
- Según la normativa escolar y el profesorado se establece la perspectiva de género *como materia transversal relacionada con la educación para la superación de las desigualdades por razón de género*, utilizando la coeducación como estrategia educativa, cuyos objetivos giran en torno a la concienciación del alumnado con el fin de detectar los factores de diferenciación discriminatoria (el sexismo y situaciones de desigualdad) en su medio más inmediato; a la detección de los prejuicios culturales y estereotipos de género en los materiales didácticos y en el entorno más próximo; a la reflexión y sensibilización de la comunidad educativa acerca del significado y consecuencias de la violencia contra las mujeres y proponer medidas preventivas; al logro de que niñas y niños respondan de manera no violenta a las resoluciones de sus propios conflictos; a la participación de manera equitativa en juegos y deportes; a la investigación del reparto de tareas en el centro escolar y en las familias, fomentando la autonomía personal, la corresponsabilidad en el trabajo doméstico y en el cuidado de las personas y la participación de las niñas en puestos de representación y decisión; al análisis y denuncia de la imagen discriminatoria contra la mujer potenciada por los medios de comunicación y la publicidad y, por último, a dar a conocer otros modelos de masculinidad, alejados del estereotipo tradicional, basados en la corresponsabilidad, la igualdad y la solidaridad.
- Según la comunidad educativa y la dirección escolar, *existe escasa perspectiva de género en las familias, cuando se conoce las diferentes formas de educación desde las diferentes culturas que representa el alumnado*. Esta misma idea coincide con lo expuesto desde la dirección escolar, referente a la existencia de desigualdades por patrones culturales de género. Es decir, se considera necesario trabajar cuestiones de género con las familias del centro escolar dada las diferentes culturas, pero a la vez es una tarea muy complicada.

Por todo ello, dándole respuesta a la segunda pregunta de esta categoría de estudio, de qué manera se atiende y se gestiona la perspectiva de género, se puede concluir que:

- *En esta escuela se gestiona la perspectiva de género con enfoque de igualdad para la superación de las desigualdades por razón de género, tanto en la teoría como en la práctica, desde la concienciación ante situaciones discriminatorias y prejuicios de género, desde la reflexión de las consecuencias sobre la violencia de género, desde el fomento de la igualdad, corresponsabilidad, autonomía, solidaridad, participación social... alejados de modelos de masculinidad tradicionales.*

En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla llegamos a las siguientes conclusiones sobre qué se entiende por perspectiva de género (CA2.PG)

- *En esta escuela se mantiene un nivel alto de conocimiento y comprensión sobre qué es la perspectiva de género por parte de la dirección escolar y el profesorado, así mismo porque queda recogida en la normativa escolar. Mientras que la comunidad educativa presenta un nivel de conocimiento y comprensión bajo sobre la perspectiva de género.* En este sentido, podemos decir que desde la dirección escolar y el profesorado sí se mantiene una opinión positiva para trabajar la perspectiva de género en esta escuela.
- *En este caso escolar, se expone por normativa que el alumnado debe aceptar y respetar las diferencias y la diversidad de identidades no sujetas a los roles de género tradicionales.* En este sentido, se trabaja no solo desde las diferencias culturales sino también desde el conocimiento de la desigualdad en función a patrones culturales de género. Pues, según la dirección escolar, sí se perciben desiguales de género tanto dentro como fuera de la escuela.
- *Nos resulta significativo que aparezca "género" relacionado con el trabajo de la deconstrucción de las identidades tradicionales de género a fin de impulsar la libre construcción de la identidad.* Dicha competencia que debe adquirir el alumnado, pensamos que es clave dentro de su proceso de aprendizaje, pero que también se debería trabajar con el profesorado, otros/as profesionales que trabajan dentro y fuera del centro y las familias.
- *Centrándonos en los/as profesionales del centro escolar, según la normativa escolar, en la coordinación entre los equipos del centro escolar (docentes y otros/as profesionales) se identifica la perspectiva de género potenciando un clima que favorezca la construcción de la propia identidad personal y de pertenencia al grupo (tanto en el grupo clase en el aula, como en el grupo institucional), evitando estereotipos de género patriarcales.*

- Como requisito de participación y colaboración con el centro escolar, se especifica por normativa escolar, que las entidades tengan entre sus objetivos o finalidad el trabajo en pro de la igualdad de género.
- Otro punto importante del proyecto educativo, donde descubrimos el tratamiento del género, es en los procedimientos y técnicas para el seguimiento y evaluación de las actividades desarrolladas, entre las que destacamos el Plan de Convivencia, que desde su comisión debe desarrollar iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibilite la integración de todo el alumnado. Esto implica que desde dicha comisión de convivencia se analice los posibles focos de discriminación social y escolar, teniendo especialmente en cuenta la desigualdad de género como eje transversal, para investigar sus causas y, en consecuencia, establecer planes de acción.
- Por normativa escolar, y según criterios de evaluación, el profesorado debe realizar, por un lado, *un análisis de los resultados escolares*, teniendo en cuenta los datos desagregados por sexo, a fin de tener en cuenta las diferencias propias de la socialización de género sin homogeneizar los grupos desde la falsa neutralidad masculina. Asimismo, por otro lado, *un análisis del clima de convivencia en el centro*, teniendo en cuenta las diferencias propias de la socialización de género. Por ello, pensamos a bien que el profesorado no considere que trabajar la perspectiva de género conlleva obstáculos para la docencia, considerándola como materia transversal.

Conforme a lo expuesto, dándole respuesta a la segunda pregunta de esta categoría de estudio, de qué manera se atiende y se gestiona la perspectiva de género, se puede concluir que:

- En esta escuela *se atiende a la perspectiva de género con enfoque de igualdad*, respetando las diferencias y la diversidad de identidades no sujetas a roles de género tradicionales, superando así las desigualdades de forma teórica y práctica a través de la implicación docente, la evaluación de actividades, el conocimiento y análisis de situaciones discriminatorias...

7.2.- ACCIONES PARA LA ATENCIÓN Y GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DESARROLLADAS EN LOS CENTROS ESCOLARES DE SALTA Y SEVILLA.

En este apartado damos respuesta a las preguntas de investigación acordes con el segundo objetivo específico del ObjG1: A) ¿Cuáles son las acciones para la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género realizada en los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta? B) ¿Cómo son las acciones para la atención a la diversidad cultural y de género desarrollada en los centros escolares de ambos contextos de estudio (Sevilla – Salta)? En función a dichos enunciados, agrupamos las conclusiones obtenidas según cada caso de estudio.

En la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta llegamos a las siguientes conclusiones sobre las acciones desarrolladas para atender a la diversidad cultural y a la perspectiva de género (CA3.AIG)

- En esta institución educativa *se mantiene un nivel alto de conocimiento y comprensión sobre qué es la interculturalidad y la perspectiva de género*, por parte de la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado, aunque no quedan recogida en su normativa escolar ni se planteen trabajarlas. Por otra parte, *se sostiene una opinión positiva a la hora de trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género en el ámbito educativo* por parte de la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado de esta escuela salteña.
- *Con respecto a las acciones para la atención a la diversidad cultural, son de carácter puntual y determinadas por el calendario escolar, en función a la situación dada en el día a día.* Además, este tipo de acciones puntuales a las que se invita a la comunidad educativa, se considera desde la dirección escolar una buena práctica por los lazos de unión y convivencia que se generan entre todos/as los/as participantes. En ese sentido, podemos concluir, relacionado con el modelo de atención a la diversidad cultural, que se engloba las acciones desde un modelo multicultural-compensatorio, ya que el fortalecimiento de la identidad basado en el respeto a la diversidad cultural queda reflejado en esta escuela por el calendario escolar, es decir, sólo se centra en el conocimiento de elementos parciales concretos, centrándose en factores estereotipados culturalmente (Bartolomé et al, 1997).
- *En cuanto a acciones sobre perspectiva de género, se relacionan con la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) y de forma puntual*, pero no se realiza ninguna concreta para atender a la perspectiva de género, sino que se tienen en cuenta

en la rutina, pero sin registro, sin evaluación, sin reflexión... Circunstancia que pensamos que dificulte el avance hacia la mejora de la calidad educativa.

- Desde la dirección escolar, el profesorado y la comunidad *se manifiesta positivamente que se lleven a cabo acciones interculturales y con perspectiva de género para trabajar desde y con la diferencia, así como se considera que, tanto la formación como el uso de materiales sobre la interculturalidad y con perspectiva de género, son importante y necesarios para mejorar la calidad educativa.*
- Al no trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género, se indica la escasa formación sobre interculturalidad y perspectiva de género.
- Además, *se considera fundamental que se trabaje la interculturalidad y la perspectiva de género desde niveles de inicial y primario, ya que constituyen el inicio del proceso de socialización donde hay que incidir en valores igualitarios, interculturales y con perspectiva de género.*

En la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta llegamos a las siguientes conclusiones sobre las acciones desarrolladas para atender a la diversidad cultural y a la perspectiva de género (CA3.AIG)

- En esta escuela *se mantiene un nivel alto de conocimiento sobre dichas acciones.* Sin embargo, consideramos, por su carácter puntual, que se mantiene un nivel de comprensión bajo desde la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado. No obstante, podemos decir que desde dichas fuentes de información se posee una opinión positiva a la hora de implantar acciones interculturales y con perspectiva de género en esta escuela salteña.
- Sobre las acciones que se desarrollan en esta escuela, cabe destacar, que *todas las acciones quedan registradas por diferentes instrumentos y criterios de evaluación en función a los contenidos curriculares, a los objetivos de la escuela y de acuerdo a las características de la comunidad educativa.* Pues, la evaluación se considera importante para corregir errores de forma continuada, sistemática y organizada.
- *Como una de las acciones principales de esta escuela, se destaca la creación de la cooperativa escolar, ya que a través de ella se fomenta la participación de las familias y el apoyo de colaboraciones de entidades en las diferentes acciones para beneficiar a la comunidad educativa, como, por ejemplo, charlas y talleres formativos sobre violencia de género, sexualidad, salud, discapacidad, etc.* Concretamente, en el proyecto educativo se destaca una serie de acciones destinadas solo al alumnado con dificultades y necesidades educativas especiales (NEE) que necesitan apoyo para lograr aprendizajes básicos. Dato que nos hace ir en línea con el modelo compensatorio recogido en la atención a

la diversidad del alumnado, considerado aparentemente un modelo inclusivo, en el que se busca la adaptación a la “normalidad” en el aprendizaje por ser diferente y, por ello, tener dificultades.

- *Las acciones para la atención a la diversidad cultural son puntuales, desarrolladas en la celebración de efemérides* donde puede participar toda la comunidad educativa, como por ejemplo el Ritual de la Pachamama, los actos de baile folclóricos, etc.
- *En cuanto a las acciones para trabajar la perspectiva de género en el centro escolar, se declara que hace falta que esta perspectiva de género se trabaje más con el profesorado que con el alumnado.* En este sentido, podemos deducir que se refiere a los prejuicios que perpetúan en la educación de los/as menores porque no se ha trabajado ni reflexionado en la formación del profesorado. Por su parte la comunidad educativa y el profesorado manifiestan que las acciones que se llevan a cabo sobre la perspectiva de género en esta escuela son talleres y/o jornadas informativas y formativas puntuales para toda la comunidad educativa, pero más enfocados hacia la educación sexual (Ley Educación Sexual Integral), sobre todo, con el alumnado de cursos avanzados en los que se empieza a ver relaciones entre chicas y chicos.
- En esta escuela apuntamos que *las acciones surgen de la problematización de una situación dada y determinada por el alumnado.* Es decir, se continúa exponiendo una visión muy reducida y puntual a la hora de realizar intervenciones socioeducativas en el ámbito escolar.
- A pesar de no *trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género, se considera necesarias trabajarlas para combatir contra estereotipos y prejuicios culturales y de género*, y, por ende, contra las desigualdades culturales de género en este centro escolar, sobre todo desde niveles de infantil y primaria.

En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla llegamos a las siguientes conclusiones sobre las acciones desarrolladas para atender a la diversidad cultural y a la perspectiva de género (CA3.AIG)

- En esta escuela *se mantiene un nivel alto de conocimiento y comprensión sobre qué es la interculturalidad y la perspectiva de género por parte de todas las fuentes de información.* Además, sostiene una opinión positiva a la hora de trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género en el ámbito educativo.
- En esta escuela *existe una amplia gama de acciones que se desarrollan en el centro escolar durante todo el curso académico y en la cotidianeidad*, en las que podemos decir que en todas se tiene en cuenta la diversidad del alumnado y la perspectiva de género. Cabe que destaquemos los diferentes planes y

proyectos en los que se especifica, concretamente, la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género desde el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa.

- *Las acciones para la atención a la diversidad y a la perspectiva de género se consideran medidas para prevenir, mediar y resolver conflictos, así como para facilitar la integración y la participación del alumnado y favorecer la relación de las familias con el centro escolar.* En este sentido, podemos decir que las actividades están centradas en la convivencia y en la igualdad.
- Según la dirección escolar y su comunidad educativa, *la acción más relevante realizada por el centro escolar para trabajar la diversidad cultural es su trayectoria y cotidianidad* llevan más de una década trabajando en la diversidad cultural del alumnado.
- Con respecto a *acciones para trabajar la perspectiva de género son las recogidas en el marco del Plan de Igualdad* del centro escolar.
- También se especifica la realización de otras actividades complementarias, extraescolares y relacionadas con proyectos educativos en los que participan y colaboran diferentes entidades.
- Se manifiesta que *sí se usa materiales didácticos sobre la diversidad cultural y la perspectiva de género.*
- *Se mantiene una opinión negativa desde la dirección escolar sobre las actuales medidas para la atención a la diversidad cultural que se rigen por normativa nacional,* como por ejemplo las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Pues, para la dirección se consideran medidas segregadoras y a tiempo parcial, pues piensa que todo recurso educativo para que sea realmente eficaz tiene que estar dentro del aula y a tiempo completo. Por ello, desde el centro escolar, según la dirección escolar, se ha ido modificando estructuras rígidas de medidas políticas, posibilitando, en este caso, un potente equipo de refuerzo y apoyo dentro de las aulas con la implicación del profesorado y de todas las asociaciones con las que se colabora.
- Como pauta indispensable a la hora de desarrollar una acción, es que *todo el equipo docente y directivo esté informado para que haya buena coordinación, flexibilidad, precisión en la intervención, así como comunicación constante.* En este sentido, destacamos posiblemente que se deba al interés por parte del profesorado y la dirección de mantener una excelente coordinación interdisciplinar para conseguir una labor de éxito.
- *Las acciones interculturales y con perspectiva de género se ponen en práctica no solo desde el centro escolar, sino a partir de otras entidades socioeducativas.*

Pues, desde la dirección escolar y la comunidad educativa, *se considera que la interculturalidad y la perspectiva de género se debe llevar a cabo en la continuidad del día a día.* En la misma línea, el profesorado considera que la interculturalidad y la perspectiva de género, debe considerarse como materia transversal presente en el currículo escolar. En este sentido, *concluimos con la importancia de trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género desde niveles educativos de infantil y primaria para la adquisición de valores democráticos, de igualdad, de inclusión, de respeto hacia la diferencia, de convivencia... desde edades muy tempranas.*

En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla llegamos a las siguientes conclusiones sobre las acciones desarrolladas para atender a la diversidad cultural y a la perspectiva de género (CA3.AIG)

- En esta institución *se mantiene un conocimiento y comprensión alto en la dirección escolar y el profesorado, frente a un conocimiento y comprensión baja sobre la interculturalidad y la perspectiva de género en la comunidad educativa.* En general, *se sostiene una opinión positiva a la hora de trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género* en el ámbito educativo por parte de la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado de esta escuela sevillana.
- En este centro escolar *se llevan a cabo multitud de acciones relacionadas con la diversidad cultural y la perspectiva de género.* Medidas consideradas primordiales, desde la dirección escolar y el profesorado, para trabajar desde la interculturalidad y con perspectiva de género en contra de la conflictividad, la violencia, la discriminación, la desigualdad... a favor del fomento del respeto a la diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales e inclusivos.
- Para la dirección escolar, *se considera una buena práctica para trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género los grupos interactivos.*
- También, *se llevan a cabo actividades dirigidas a favorecer la relación entre las familias y el centro escolar.* Por ello, se hace hincapié, tanto desde la dirección como de la comunidad educativa, el alto nivel de participación de las familias en los talleres, sobre todo, de mujeres.
- De todas las acciones recogidas en la normativa escolar y reflejadas por la dirección escolar y la comunidad educativa, en base a su continuidad, destacamos interesante las *asambleas de aula*, en las que participa toda la comunidad educativa, y en la que se tratan temas relacionados con el desarrollo personal y social y la convivencia del centro escolar. Por otra parte,

también consideramos importante los proyectos socioeducativos que se realizan en el centro escolar en colaboración con otras entidades socioeducativas, así como acciones puntuales de celebración de efemérides, recogido todo ello en la normativa escolar, así como desde la dirección escolar.

- *La dirección escolar tampoco está de acuerdo con las medidas actuales para la atención a la diversidad cultural que se rigen por la normativa educativa nacional, puesto que se piensa que dichas medidas tienen un componente segregador importante, a la vez que peligroso, asociándose, en la mayoría de las ocasiones, al alumnado extranjero y/o de minoría étnica con alumnado con necesidades especiales.*
- *A tenor de lo expuesto, según la comunidad educativa, la dirección escolar y el profesorado, podemos concluir que se lleva a la práctica acciones desde la interculturalidad y con perspectiva de género, tanto en la labor diaria como a través de acciones convivenciales, que posibilitan el conocimiento y la interacción de la comunidad educativa. Específicamente, el profesorado señala que la educación intercultural con perspectiva de género debe considerarse como una materia transversal en el contenido curricular.*

7.3.- FORMACIÓN DE LOS/AS AGENTES EDUCATIVOS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS CENTROS ESCOLARES DE SALTA Y SEVILLA.

En este apartado damos respuesta a las preguntas de investigación sujeta al tercer objetivo específico del ObjG1: A) ¿Qué formación presenta el equipo docente de los centros educativos de infantil y primaria seleccionados de Sevilla y Salta en cuanto a planteamientos interculturales y de género? En relación a dicho enunciado, agrupamos las conclusiones obtenidas según cada caso de estudio.

En la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta llegamos a las siguientes conclusiones sobre la formación que presenta los/as agentes educativos ante la diversidad cultural y la perspectiva de género.

- *La formación del profesorado en diversidad cultural es escasa y depende de las capacitaciones (cursos de formación) y de la experiencia* adquirida en su práctica docente. Desde el profesorado y comunidad educativa, no se recibe formación en atención a la diversidad cultural ni desde el centro escolar ni desde los Institutos de Formación Docente.
- La comunidad educativa, apunta que *la formación en diversidad cultural se debe impartir en el equipo directivo y en el docente* para trabajar en coordinación las situaciones de desigualdad que se dan en la escuela de forma global.
- *La formación del profesorado en perspectiva de género es escasa*, puesto que es una temática naturalizada, es decir, no se problematiza al igual que la diversidad cultural.
- Según las fuentes de información, *la formación en atención a la diversidad cultural y perspectiva de género es necesaria para la mejora de la actividad docente, así como para la mejora de la calidad educativa de todo el alumnado, sobre todo, en los centros de infantil y primaria.*
- *La administración ofrece recursos limitados para acciones sobre la diversidad cultural y el género.* Además, se destaca que no existe profesional específico para trabajar la diversidad cultural.
- Según la dirección escolar, *el hecho de cuestionar las temáticas en este centro escolar hace que se genere tensiones entre el profesorado* sobre dilemas éticos y profesionales.
- En este centro escolar *no se desarrollan acciones de formación para trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género.* No obstante, la mayoría del profesorado, así como la dirección escolar y la comunidad educativa, sí confirman que la interculturalidad y la perspectiva de género es una materia

pertinente para la docencia a la hora de trabajar estereotipos y prejuicios tanto culturales como de género.

En la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta llegamos a las siguientes conclusiones sobre la formación que presenta los/as agentes educativos ante la diversidad cultural y la perspectiva de género.

- Al no plantearse la diversidad cultural y la perspectiva de género, *el nivel de formación es bajo*, según la dirección escolar y el profesorado. Asimismo, la dirección escolar expresa que, igualmente, son materias que no se consideran en la formación del profesorado, hecho que dificulta su relación en la práctica como docente. Ante lo mencionado, pensamos que hoy en día se sigue en debate que la formación docente sea dirigida hacia una formación estructural y tradicional de la escuela y los sistemas educativos, siendo recibida más bien de forma autodidacta, que, desde el centro escolar, la administración o desde los Institutos de Formación Docente.
- La *formación del profesorado sobre la perspectiva de género mantiene un nivel medio-alto*, por parte de dirección escolar y el profesorado. Apuntamos que puede ser debido a la implicación de la Ley de Educación Sexual.
- Según la dirección escolar y el profesorado, *la formación sobre diversidad cultural y perspectiva de género es necesaria para la mejora de la actividad docente y, por consiguiente, la calidad educativa*. Ante esto, llegamos a la conclusión, de acuerdo con el profesorado, la dirección escolar y la comunidad educativa, que en los centros escolares *es necesario trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en niveles de infantil y primaria* para mejorar la calidad de la educación del alumnado desde edades tempranas.

En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla llegamos a las siguientes conclusiones sobre la formación que presenta los/as agentes educativos ante la diversidad cultural y la perspectiva de género.

- En este centro escolar *se rige por normativa un plan de formación* para el profesorado en el que se especifica la realización de acciones formativas para mejorar la atención a la diversidad, la calidad de la enseñanza y lograr los objetivos establecidos.
- El *nivel de conocimiento sobre diversidad cultural y perspectiva de género del profesorado es bastante alto*, por ello, consideramos que no existe dificultad a la hora de trabajar dichas temáticas.
- Según la dirección escolar, el profesorado y la comunidad educativa, *la dotación de recursos por parte de la administración es limitada*. Además, se

resalta que ni desde el centro escolar ni desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación para la diversidad cultural y la perspectiva de género, siendo la formación recibida de forma autodidacta.

- *La formación en interculturalidad y perspectiva de género se considera necesario para la mejorar de la actividad docente, así como para trabajar estereotipos y prejuicios culturales y de género con el fin de reducir las desigualdades, discriminaciones y violencia de género.* En este sentido, podemos consolidar la pertinencia de la interculturalidad y la perspectiva de género en el ámbito educativo, aunque, según el profesorado y la comunidad educativa, se destaca que la formación del profesorado actual no es suficiente para trabajar acciones interculturales y con perspectiva de género en el centro.
- *Se considera importante trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género para con toda la comunidad educativa y de forma continuada, especialmente, en centros de infantil y primaria,* según el profesorado, la comunidad educativa y la dirección escolar.

En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla llegamos a las siguientes conclusiones sobre la formación que presenta los/as agentes educativos ante la diversidad cultural y la perspectiva de género.

- En esta escuela *el nivel de conocimiento del profesorado a la hora de trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género es alto,* como así lo expone la dirección escolar, el profesorado y la comunidad educativa. Además, se especifica, desde el profesorado, que existe formación de prácticas interculturales y con perspectiva de género como modelo de educación inclusiva.
- *La formación en diversidad cultural y perspectiva de género es necesaria para la mejora de la actividad docente y pertinente para trabajar estereotipos y prejuicios culturales y de género.* Aunque se especifica que existe demanda para la formación en la cultura gitana, debido a la característica de esta escuela, donde la mayoría del alumnado y familias pertenecen a dicha minoría étnica. Esto puede ser debido, posiblemente, para desmontar prejuicios que se mantienen con respecto a la cultura gitana, y que en la formación inicial docente no se recibe de forma específica.
- *La formación se recibe a través del centro escolar, de los Centros de formación para el Profesorado y de manera autodidacta.* Por ello, el profesorado posee formación suficiente para trabajar la perspectiva de género y la diversidad cultural en este centro escolar.
- *El papel de la administración en esta escuela es considerable por la dotación de recursos y a formación que se ofrece para gestionar la diversidad cultural y la*

perspectiva de género, aunque en estos últimos años los recursos están más limitados, manifiesta la dirección escolar. Concretamente en el ámbito de la formación, la dirección escolar, manifiesta que la administración pública mantiene desde hace años una línea de formación preferente para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres en el centro escolar.

- *En este centro escolar, se considera pertinente trabajar la interculturalidad con perspectiva de género desde niveles de educación infantil y primaria.*

7.4.- PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y OTROS/AS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS EN ACCIONES ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS CENTROS ESCOLARES DE SALTA Y SEVILLA.

En este apartado damos respuesta a la pregunta de investigación sujeta al cuarto objetivo específico del ObjG1: A) ¿Cuál es el grado de conocimiento sobre la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género según la comunidad educativa de los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta? B) ¿Cuál es el grado de participación de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, otros/as agentes socioeducativos externos) en los centros educativos de infantil y primaria de ambos contextos? En relación a dichos enunciados, agrupamos las conclusiones obtenidas según cada caso de estudio.

En la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta llegamos a las siguientes conclusiones sobre la participación de las familias y otros/as agentes socioeducativos en acciones ante la diversidad cultural y la perspectiva de género

- *La participación de las familias y otros/as profesionales en las diversas actividades organizadas y desarrolladas en este centro escolar es baja, según la comunidad educativa y la dirección escolar. Por ello, existe un nivel bajo de colaboración tanto de las familias como por parte de otros/as profesionales a la hora de trabajar ambas temáticas en esta escuela.*
- *Este centro escolar no cuenta con profesionales externos, ni internos, para trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género en el ámbito educativo.*

En la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta llegamos a las siguientes conclusiones sobre la participación de las familias y otros/as agentes socioeducativos en acciones ante la diversidad cultural y la perspectiva de género

- *En esta escuela no se organizan acciones para atender a la diversidad cultural y a la perspectiva de género, asimismo tampoco existe profesional concreto en el centro que se dedique a estudiar y trabajar dichas temáticas, según la dirección escolar y el profesorado. Aunque, si existe participación y apoyo externo en ciertas acciones que se desarrollan en la escuela, pero no, exactamente, relacionadas con la diversidad cultural, sino más bien con la educación sexual integral (ESI). Por ello, se considera, desde la dirección escolar, que sí cuentan con profesionales para trabajar la perspectiva de género a través de determinadas charlas informativas a las que se invita a toda la comunidad educativa, pero, de nuevo, según la comunidad educativa y el profesorado, se manifiesta que es baja la participación de las familias. Por otra parte,*

resaltamos la colaboración de profesionales internos, como por ejemplo el personal de psicología, que ayudan en las acciones que desde el centro escolar se organizan.

- *Se considera necesaria la incorporación de un/a profesional del campo socioeducativo para trabajar de forma continuada la interculturalidad y la perspectiva de género con toda la comunidad educativa.*

En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla llegamos a las siguientes conclusiones sobre la participación de las familias y otros/as agentes socioeducativos en acciones ante la diversidad cultural y la perspectiva de género.

- *Este centro escolar cuenta con profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje y apoyo a educación compensatoria, así como con otros/as profesionales dedicados/as a la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género, considerados como recursos especializados que, en el marco de la acción pedagógica, participan en las diversas acciones que se realizan en el centro escolar.*
- *También cuenta con un/a profesional socioeducativo. Sin embargo, se manifiesta que este/a profesional no realiza una tarea determinada de la diversidad cultural y la perspectiva de género, sino que trabaja conjuntamente con el equipo directivo y el docente.*
- *Además, este centro escolar tiene apoyo externo de asociaciones con agentes que trabajan directamente la diversidad cultural y la perspectiva de género.*
- *El nivel de participación de las familias y de otros/as profesionales es considerado alto, debido, en gran medida, a la flexibilidad que se da desde la dirección escolar y el apoyo incondicional del AMPA, ya que una dirección escolar y una asociación de familiares rígidas y estrictas no posibilita el gran abanico de acciones educativas y socioculturales que se organizan para toda la comunidad educativa.*
- *Según la dirección escolar y la comunidad educativa, se considera necesario trabajar la perspectiva de género con las familias, pues se evidencian situaciones relacionadas con la violencia de género en las familias del barrio, posiblemente, debido a desigualdades por patrones culturales de género.*

En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla llegamos a las siguientes conclusiones sobre la participación de las familias y otros/as agentes socioeducativos en acciones ante la diversidad cultural y la perspectiva de género.

- *En esta escuela se mantiene un nivel alto de participación por parte de las familias en la vida diaria del centro escolar, sobre todo, de las madres y abuelas.*

Asimismo, es destacable la participación de alumnado en prácticas y voluntariado, ofreciendo al centro nuevas perspectivas.

- Para la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género, este centro escolar *no cuenta con un/a profesional externo concreto* que se dedique, exclusivamente, a ello. Por ello, se considera necesaria la incorporación de agentes socioeducativos externos que trabajen en medidas interculturales y con perspectiva de género.
- Concretamente, *para la perspectiva de género, si existe un/a responsable interno para trabajar la igualdad y coeducación dentro de la escuela.*
- En este centro escolar *existe colaboración de diferentes asociaciones y otros/as profesionales socioeducativos.* Sin embargo, no para trabajar, concretamente, la diversidad cultural y la perspectiva de género. Pues, la diversidad cultural y la perspectiva de género se asume desde el propio centro escolar.

7.5.- PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA INTERCULTURALIDAD CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS CENTROS ESCOLARES DE SEVILLA Y SALTA.

En este apartado exponemos las consideraciones registradas por cada centro escolar en función a la cuarta categoría de estudio, propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género (CA4.PM). En este sentido, en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta llegamos a las siguientes conclusiones.

- En esta escuela *se tiene una opinión favorable y una valoración positiva a la hora de poner en marcha la interculturalidad con perspectiva de género como modelo educativo para la mejora de la calidad* tanto de la práctica docente como de la enseñanza en niveles iniciales y primarios.
- Desde la dirección escolar, *se propone trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en la cotidianeidad de la práctica docente*. Para ello, se considera importante la formación específica en esta materia tanto de la dirección escolar como del equipo docente. Una formación desde el conocimiento, la reflexión y el análisis de las temáticas planteadas, y no solo teórica, sino de estrategias didácticas para trabajar habilidades sociales, comunicativas, socializadoras... para intervenir en situaciones discriminatorias dadas en las aulas. Sin embargo, mencionado por la dirección escolar y la comunidad educativa, las posibilidades de avanzar en formación sobre interculturalidad con perspectiva de género dependen de las ganas y el interés del profesorado, así como de la ideología y el pensamiento que cada uno mantiene sobre ciertas temáticas.
- Otra propuesta del equipo directivo *es la incorporación de la interculturalidad con perspectiva de género en la normativa escolar*, aunque se destaca la dificultad de confrontar sobre las temáticas con el equipo docente.
- También, *se destaca la realización de talleres donde se pueda expresar las diferencias, así como la necesidad de transformar la práctica docente hacia una educación igualitaria, justa, participativa, significativa, enriquecedora...* para que el alumnado no solo adquiera conocimientos teóricos, sino en valores y habilidades que le ayuden a afrontar la vida escolar, personal, familiar. En la misma línea, expone el profesorado, como una de sus principales propuestas, asumir la igualdad de oportunidades entre todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas, como principio común en sus actividades.
- *Trabajar desde la interculturalidad con perspectiva de género conllevaría expectativas interesantes*, sobre todo, desde la deconstrucción, desaprendizaje y desnaturalización de la diversidad cultural y de la perspectiva de género en la escuela. De esta forma, a través de prácticas socioeducativas que generan

reflexión crítica sobre cuestiones sociales, culturales, económicas, políticas, religiosos, etc. se puede avanzar hacia una ciudadanía plena y desarrollo democrático.

- Desde el profesorado *se indica como propuesta de mejora fundamental la incorporación de un/a profesional socioeducativa externo* en la escuela para que trabaje acciones interculturales con perspectiva de género.
- *La participación de las familias se puede mejorar escuchando su opinión sobre las temáticas planteadas, mejorando canales de comunicación*, así como llevando a cabo acciones flexibles que fomenten la participación social con el fin de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios a través de experiencias y actividades socioeducativas.
- En función a determinadas tareas a nivel institucional, organizativo y docente, se destaca la mejora en el conocimiento del contexto-entorno del centro escolar, en la ejecución de nuevos proyectos educativos interculturales con perspectiva de género, en la realización de actividades de formación socioeducativa, culturales y de género, en la organización de actividades de participación comunitaria, en el fomento de las relaciones con las familias, en el trabajo en equipo interdisciplinar y en el trabajo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en la escuela.

En la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta llegamos a las siguientes conclusiones sobre propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género (CA4.PM).

- En esta escuela *se mantiene una opinión favorable de acuerdo a las necesidades expuestas* por el equipo docente, el profesorado y la comunidad educativa *a la hora de mejorar en el centro escolar la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género*. Además, *se posee una valoración positiva por parte de dichas fuentes para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género como modelo educativo hacia la mejora de la calidad* tanto de la práctica docente como de la enseñanza en niveles iniciales y primarios.
- Desde la dirección escolar, *se considera necesario trabajar con el profesorado la desnaturalización de las temáticas y pertinente trabajar con toda la comunidad educativa la perspectiva de género*, sobre todo, enfocada a la visibilización y denuncia de las desigualdades que persisten dentro y fuera de la escuela relacionadas con patrones culturales de género.
- Como idea para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género, se propone, desde la dirección escolar, *la reflexión del planteamiento y la*

realización de unas jornadas sobre violencia de género organizadas por la administración.

- Se identifican como propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en la escuela *la incorporación de un/a agente externo determinado*, como por ejemplo un/a mediador/a, cuyas funciones a realizar estarían enfocadas a generar un vínculo más estrecho entre la escuela y la familia. Igualmente se resalta la necesidad de incorporar en las escuelas materiales didácticos sobre la interculturalidad con perspectiva de género, no solo para el alumnado y el equipo docente, sino para toda la comunidad educativa.
- Según la dirección del centro, *se considera necesario mejorar la formación en interculturalidad con perspectiva de género a partir de lecturas y estrategias, didácticas, rompiendo esquemas mentales a través de procesos de reflexión conjunta*.
- A nivel institucional, *se considera positiva la incorporación como objetivo del proyecto educativo el fomento de la interculturalidad con perspectiva de género*.
- Para mejorar la participación de las familias, *se considera que se potencia más que la comunidad se sienta propia de la escuela*, que se desarrollen más talleres relacionadas con las temáticas de la investigación, que se fomente la participación de entidades socioeducativas que trabajen en materia intercultural y con perspectiva de género, que se promuevan acciones flexibles que faciliten la participación de todas las familias en el centro, que se desarrollen actividades para potenciar la comunicación y, por último, el intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa.
- Referente a determinadas tareas a nivel institucional, organizativo y docente se destaca 1) el conocimiento del contexto-entorno del centro escolar de las características del alumnado por ciclos de enseñanzas, de la realidad sociofamiliar del alumnado; 2) la coordinación del equipo directivo para trabajar cuestiones sobre diversidad cultural y la perspectiva de género; 3) la organización de actividades de participación comunitaria, de formación socioeducativas, culturales y de género y de campañas de información y sensibilización intercultural; 4) el fomento de las relaciones con las familias, la impartición y extensión de las actividades docentes realizadas y el trabajo en equipo interdisciplinar.

En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla llegamos a las siguientes conclusiones sobre propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género (CA4.PM).

- En esta escuela sevillana se sostiene, desde la dirección escolar, la comunidad educativa y el profesorado, una *opinión favorable de acuerdo a las necesidades expuestas y una valoración positiva para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género como modelo educativo hacia la mejora de la calidad* tanto de la práctica docente niveles de enseñanzas infantiles y primarios.
- Desde la comunidad educativa y el profesorado, *se considera pertinente una adecuada formación intercultural con perspectiva de género*, sobre todo, teniendo en cuenta la peculiaridad de esta escuela.
- De acuerdo a las características del alumnado extranjero y/o de minoría étnica, desde la comunidad educativa y la dirección escolar, *las propuestas de mejoras están vinculadas al desfase curricular con respecto al nivel académico del alumnado, a la incorporación tardía al sistema educativo del alumnado y al diferente idioma que tiene el alumnado de nuevo ingreso*.
- Como resultado significativo, por parte de la comunidad educativa, la dirección escolar y el profesorado, *se destaca el trabajo continuado de la perspectiva de género con las familias por las diferencias culturales a la hora de educar a los/as hijos/as*. En este caso, se debe fortalecer la interculturalidad con perspectiva de género en las familias, principalmente por los indicios machistas que manifiesta la comunidad educativa.
- Otra propuesta de mejora, según la dirección escolar, es que *el personal de educación social con el que se cuenta en este centro escolar permanezca a tiempo completo para realizar un trabajo en profundidad con las familias*. Pues existe preocupación por parte de las familias del barrio, las cuales están matriculando a sus hijos/as en otros centros educativos externos, posiblemente, según la dirección escolar, debido a pensamientos pesimistas y actitudes negativas, racistas, xenófobas, que perpetúan los prejuicios y la discriminación para con las personas extranjeras y/o de minoría étnica.
- Para mejorar la formación sobre interculturalidad con perspectiva de género, desde la dirección escolar y el profesorado, *se considera contar con la experiencia de instituciones en las que se trabaja desde la interculturalidad y la perspectiva de género, posibilitando que en la escuela haya más perfiles profesionales, no solo docentes*. También, se resalta como propuestas de mejora, según el profesorado, que desde el centro se fomente la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios; que en el centro escolar se desarrollen actividades para potenciar la comunicación, el intercambio de experiencias, las inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa; que se desarrollen proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural desde la perspectiva de género y que desde el

profesorado se considere realizar mejoras en políticas educativas para trabajar acciones interculturales con perspectiva de género en las aulas.

- En función a tareas específicas para mejorar a nivel institucional, organizacional y docente, se destaca la coordinación del profesorado para trabajar el género en las aulas; el conocimiento del contexto-entorno del centro escolar; el conocimiento de las características del alumnado por ciclos de enseñanzas; el conocimiento de la realidad sociofamiliar del alumnado; la coordinación del profesorado para atender a la diversidad cultural; la coordinación interdisciplinar y de forma intercultural con perspectiva de género; la participación en el diseño de nuevos proyectos educativos; las campañas de información y sensibilización intercultural; el asesoramiento y apoyo a las familias extranjeras y/o de minorías étnicas; la creación de nuevos recursos didácticos interculturales con perspectiva de género y la organización de actividades en interculturales con perspectiva de género.

En el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla llegamos a las siguientes conclusiones sobre propuestas de mejora para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género (CA4.PM).

- En esta escuela se manifiesta, desde la dirección escolar, el profesorado y la comunidad educativa, una *opinión favorable de acuerdo a las necesidades expuestas y una valoración positiva para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género como modelo educativo hacia la mejora de la calidad* tanto de la práctica docente como de la enseñanza en niveles iniciales y primarios.
- Según la dirección escolar, en esta escuela *se debe trabajar desde la interculturalidad con perspectiva de género en el contexto*, así como con las familias del alumnado. En este sentido, se valora positivamente la incorporación de la interculturalidad con perspectiva de género en el proyecto educativo del centro, ya que es la normativa que rige la institución, la dinámica escolar.
- La principal expectativa sobre las intervenciones socioeducativas en el centro *es que se mejoren las relaciones entre las personas diversas culturalmente y entre hombre y mujeres.*
- *El trabajo de concienciación sobre la perspectiva de género es fundamental* en esta escuela, ya que, en muchas ocasiones, según la dirección escolar, actuamos de manera inconsciente favoreciendo las desigualdades entre niños y niñas. En la misma línea, desde el profesorado, se considera importante que la comunidad educativa participe en el fomento de una educación intercultural con perspectiva de género a través de experiencias y actividades socioeducativas.

- *El nivel de participación en el centro, según la dirección escolar y la comunidad educativa, es bastante alto en función a todas las actividades y talleres socioeducativos que se llevan a cabo.* Aunque, especialmente, se declara que se podría mejorar la participación de los hombres, pues sería esa una línea de trabajo, sobre todo, para trabajar la perspectiva de género tanto fuera como dentro del centro escolar.
- *Una propuesta concreta realizada por la comunidad educativa está enfocada en la motivación hacia el mundo laboral, fomentando una formación para el empleo y el autoempleo,* informando sobre cómo buscar un empleo, descubriendo las capacidades que cada familiar posee, informando sobre diferentes empresas de limpieza, de cocina, etc. Y que todo ello se recoja en un curso de formación para el empleo y que se bonifique con un incentivo económico.
- Por parte del profesorado, se resalta como propuestas de mejora: que se desarrollen actividades para potenciar la comunicación, el intercambio de experiencias, las inquietudes y las preocupaciones entre toda la comunidad educativa; que se asuma, desde el equipo docente, la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas, como principio común en las actividades y que desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios. En definitiva, desde el profesorado, se considera pertinente realizar mejoras en políticas educativas para trabajar acciones interculturales con perspectiva de género en las aulas.

Capítulo 8.

PROPUESTAS DE MEJORA DE LA INVESTIGACIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este epígrafe hacemos referencia a algunas medidas socioeducativas para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el ámbito educativo reglado, así como exponiendo nuevas líneas futuras de investigación que complementan la ardua labor realizada a lo largo de estos años de investigación.

Queremos reseñar que dichas medidas son complementarias a las propuestas de mejoras definidas por las direcciones escolares, las comunidades educativas y el profesorado de los centros escolares seleccionados, independientemente del contexto en el que se encuentre. Así, indicamos que en las siguientes líneas esbozamos aportaciones generales, pero somos conscientes que no podemos generalizar ya que cada centro educativo objeto de estudio, es diferente y depende de las necesidades, intereses, motivaciones... que cada institución tenga a la hora de trabajar la interculturalidad con perspectiva de género, como se hemos podido recoger en apartados anteriores.

A continuación, siguiendo una priorización de necesidades según lo manifestado por los centros escolares analizados, agrupamos las propuestas de mejora y las líneas futuras de investigación en los siguientes bloques:

- I. La necesidad de formación en interculturalidad y perspectiva de género.
- II. La necesidad de mejorar la relación entre la escuela y las familias.
- III. La necesidad de incorporar un/a agente socioeducativo para trabajar prácticas interculturales con perspectiva de género en instituciones educativas.

8.1.- MEDIDAS PARA LA FORMACIÓN EN DIVERSIDAD CULTURAL Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CENTROS EDUCATIVOS DE INFANTIL Y PRIMARIA.

Un elemento primordial, pertinente y necesario en las instituciones educativas es la formación desde el conocimiento del contexto y la reflexión y el análisis, en nuestro caso, de la diversidad cultural y la perspectiva de género en el ámbito educativo. No obstante, no sólo una formación teórica, sino también práctica a través de estrategias didácticas para trabajar habilidades sociales, comunicativas, socializadoras... con la finalidad de intervenir en situaciones discriminatorias, pensamientos pesimistas y actitudes negativas, racistas, xenófobas, sexistas... que perpetúan los prejuicios y las desigualdades, y, por consiguiente, mejorar las relaciones entre las personas diversas culturalmente entre hombre y mujeres. Por ello, consideramos necesario plasmar la interculturalidad y la perspectiva de género en la cotidianidad de los centros escolares, así como en su documentación oficial y filosofía escolar.

Aunque existe un marco de referencia muy amplio por el que se rige la interculturalidad y la perspectiva de género (normativas, aportaciones científicas, experiencias didácticas...), consideramos que para una adecuada formación continua del/a docente, es fundamental el desarrollo de planes de formación en interculturalidad con perspectiva de género, que partan desde las propias instituciones y desde las administraciones y políticas educativas públicas. También, valoramos primordial el diseño de materiales didácticos sobre interculturalidad con perspectiva de género, no solo para el alumnado y el equipo docente, sino para toda la comunidad educativa.

La formación en interculturalidad con perspectiva de género, debemos de dejar de considerarla desde un ideal utópico para establecerse como principio básico en el sistema educativo reglado con la finalidad de avalar la igualdad en y para toda la comunidad educativa. En este sentido, estos enfoques no pueden considerarse a través de actuaciones puntuales y determinadas por el calendario escolar, sino que debe reflejarse en la ideología común de la institución educativa (Rodríguez et al., 2011).

A pesar de que en esta investigación se considera al profesorado como el principal perfil profesional para trabajar desde la interculturalidad con perspectiva de género, son muchos/as los/as agentes implicados/as en la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en las escuelas, conformándose así equipos multidisciplinares con nuevas profesiones socioeducativas que están tomando

relevancia en los últimos años en el sistema educativo reglado, como es la educación social (Aguado, 2009). Sin embargo, hoy por hoy, no podemos dejar de lado que, generalmente, dichos/as profesionales no se encuentran preparados/as para afrontar estos enfoques educativos basados en la diversidad cultural y de género. Por ello, consideramos, también, que los propios centros escolares deben solventar una formación básica en la que se contemple la interculturalidad y la perspectiva de género como modelo a seguir (Bartolomé, 1997, 2005; Salas Ciges, 2006; Aguado, 2008; Jordan, 2006, 2007; Aguaded et al., 2010; Vezub y Garabito, 2017). Pues, la atención a la diversidad cultural y de género conlleva un cambio global en la formación docente enmarcada en el pensamiento práctico, en el desarrollo de actitudes y capacidades teniendo una visión crítica y autocrítica de la realidad escolar y en la búsqueda de alternativas socioeducativas que superen las desigualdad e injusticias por cuestiones culturales y de género (Sales Ciges, 2006; Martínez Ten, 2011; Leiva, 2015).

Por otra parte, en una sociedad cambiante a partir de la cuál aparece en las aulas, cada vez más, alumnado diverso, las instituciones de enseñanza superior deben reflexionar sobre qué formación está recibiendo el futuro profesorado, sobre todo, cuando se enfrente a tareas complejas, como es la de educar por y para la diversidad en igualdad. En la misma línea, apuntamos que la atención a la diversidad cultural y de género siguen constituyendo una necesidad en la formación inicial del profesorado, muestra de ello son las diferentes investigaciones que trabajan en materia de formación docente para la diversidad de género y diversidad cultural (Sales Ciges, 2006; Jordan, 2007; Nogales, 2013; Velarde, 2015; Gómez Jarabo, 2015; Bas y Pérez, 2016).

Sin embargo, no solo nos referimos a teoría y práctica en la formación docente para la diversidad cultural y el género, sino que debemos ir más allá rompiendo esquemas metales a través de procesos de reflexión conjunta. Pues, siguiendo a Jordan (2007, 66)

[...] resulta esencial que se trabaje, ya desde la formación inicial, no sólo la competencia pedagógica para atender la diversidad, sino también -y ante todo- la sensibilidad emocional y ética, personal y profesional, que mueva al profesorado a asumirla, acogerla y tratarla de forma viva, convencida y comprometida

A tenor de lo comentado, en la actualidad, a pesar de que en el discurso del profesorado se manifieste la necesidad de educar en diversidad, una cosa es el discurso usado con cierta familiaridad y otra, bien diferente, es la percepción real de la diversidad tomada desde la práctica docente diaria, en su mayoría, con cierta problematicidad (Jordan, 2007; Verdugo, 2011 en Navarro Barba, 2011). En este sentido, las necesidades no son percibidas siempre por el profesorado de la misma

forma, ni tampoco se mantiene las mismas implicaciones para trabajarlas (Garreta, 2004 en Rebolledo y Rodríguez, 2014), por ello, argumentamos la mejora de la formación docente atendiendo a criterios y procesos teóricos, técnicos, procedimentales, comprensivos y actitudinales acerca de la interculturalidad con perspectiva de género, sobre todo, teniendo en cuenta las particularidades del contexto escolar. Y no sólo el equipo docente, sino todos/as los/as profesionales inmersos en el ámbito educativo deben estar formados/as en diversidad cultural y de género, cuya finalidad común sea llevar a cabo modelos educativos acordes con la realidad actual (Rebolledo y Rodríguez, 2014) desde “un proceso de aprendizaje lento y constante, basado en la reflexión, la toma de conciencia, la revisión crítica de nuestras ideas y de nuestras prácticas” (Martinelli, 2000 en Mata, 2009, 44).

Líneas futuras de investigación e intervención.

Con respecto a la primera propuesta acerca de la formación intercultural y con perspectiva de género en instituciones educativas, destacamos las siguientes líneas de investigación:

- Enfocar esta investigación en instituciones educativas públicas donde no haya presencia de alumnado extranjero, originario y/o perteneciente a minoría étnica para conocer qué se entiende por interculturalidad y perspectiva de género.
- Orientar esta investigación hacia instituciones educativas privadas con o sin alumnado extranjero, originario y/o perteneciente a minoría étnica para conocer qué se entiende por interculturalidad y perspectiva de género, sobre todo, atendiendo, en su mayoría, a la religión como factor a considerar.
- Realizar una comparativa sobre qué se entiende por interculturalidad y perspectiva de género entre centros educativos ubicados en la zona urbana y centros educativos situados en la zona rural. Asimismo, por titularidad pública y privada.
- Indagar sobre la formación inicial que se recibe en el nivel superior sobre diversidad cultural y la diversidad de género en titulaciones como las de Pedagogía, Magisterio, Educación Social, Trabajo Social, Psicología...
- Profundizar en la normativa educativa nacional sobre interculturalidad y perspectiva de género para realizar propuestas de mejoras en

políticas educativas públicas, atendiendo no solo a la conceptualización sino a la formación de futuros profesionales en instituciones educativas.

- Estudiar medidas de prevención y protección integral contra las desigualdades culturales y de género para avanzar en el ámbito escolar hacia la promoción de la igualdad real y efectiva entre las personas, valorando las diferencias.
- Descubrir qué se conoce y se entiende por parte del alumnado de primaria, en comparación con el de secundaria, acerca de la interculturalidad y la perspectiva de género en el ámbito educativo y familiar.
- Plantear el diseño de materiales didácticos interculturales con perspectiva de género a partir del análisis de recursos educativos implantados para la atención a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en los centros escolares con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto del equipo docente como del alumnado.
- Implicar a la administración pública y a los centros de formación docente en el diseño de un plan de formación sobre interculturalidad con perspectiva de género eficaz y sostenible en instituciones educativas de nivel infantil, primario y secundario.
- Trabajar la formación continua en interculturalidad con perspectiva de género en el ámbito educativo, atendiendo a los continuos cambios sociales, culturales, económicos, políticos...
- Programar acciones concretas sobre interculturalidad con perspectiva de género en instituciones educativas de nivel infantil, primario y secundario, que fomenten la igualdad para con toda la comunidad educativa.
- Convocar encuentros interculturales con perspectiva de género anuales para el profesorado y el equipo directivo con la finalidad de profundizar en la temática, así como exponer sus experiencias: jornadas interinstitucionales para debatir sobre la interculturalidad y la perspectiva de género, dar a conocer estrategias docentes, presentar ideas innovadoras para seguir trabajando en interculturalidad con perspectiva de género...

8.2.- MEDIDAS PARA MEJORAR LA RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA CENTRADAS EN ACCIONES INTERCULTURALES Y CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Como se ha venido tratando a lo largo de este trabajo, la familia, junto con la escuela, juega un papel fundamental en el proceso de socialización de los/as menores y, en gran medida, a la hora de establecer la identidad cultural y su participación sociocomunitaria por medio de la adquisición de determinados valores y normas (Llorent y Terrón, 2013). Por ello, en este apartado, resaltamos la importancia de crear vínculos de intervención socioeducativa entre la escuela y la familia con la idea de conocer el entorno escolar y progresar en acuerdos centrados en el diálogo y en lazos de confianza donde se aporten desde ambas institucionalidades recursos para que las desigualdades y formas de discriminación por cuestiones culturales, ni de género no persistan ni dentro de la vida escolar ni en la vida familiar (Osuna, 2012).

En este sentido, debemos fomentar en el contexto escolar y familiar que “la educación ha de ayudar a crecer moralmente al niño/a, consiguiendo que él mismo sea juez y parte de sus acciones, siempre respetando el bien común” (Caparrós, 2012, 4). Siguiendo a Domínguez Martínez (2010) el proceso educativo del/a menor que construye tanto en la escuela como en la familia.

Uno de las dificultades manifestadas en esta investigación por parte de las escuelas es cómo trabajar con las familias, concretamente, la perspectiva de género, más sabiendo que existe situaciones de desigualdad tendentes hacia la violencia. En este punto, solo cabe apuntar el trabajo de información continuo para que las familias participen en el día a día de la escuela y en sus valores. También, por esta razón, consideramos importante dar a conocer a todas las familias la normativa escolar, así como materiales didácticos en interculturalidad con perspectiva de género en los que tenga que trabajar con sus menores. Por último, también consideramos importante la labor de todo el equipo multidisciplinar del centro escolar a la hora de conocer indicios de situaciones de desigualdad y/o violencia de género, denunciando e implicándose para reducirlas inclusive con agentes y medidas judiciales.

Volviendo al eje central de este apartado, ¿tan difícil es mejorar la participación de las familias en el ámbito escolar? Un reciente estudio del Consejo Escolar del Estado (2014), denominado “*La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro*”, determina que las relaciones entre familias y escuelas siguen siendo tradicionales, con una distinción precisa de ambas institucionalidades y con escasa motivación de mantener una relación más valiosa, aunque se hayan creado

normativas y medios para generar participación, como son las Asociaciones de Familiares del Alumnado (AFA – AMPA), el Consejo Escolar, las Asambleas...

De acuerdo con Fominaya (2015), referenciando el citado estudio, exponemos el fomento de la participación eficaz de las familias en las escuelas a partir de:

- Una apertura real del centro escolar al entorno, donde las familias puedan realmente proponer proyectos e iniciativas que se lleven a cabo por parte de toda la comunidad educativa, sin referirnos a la parte académica, sino más bien socioeducativa.
- La toma de conciencia y sensibilización socioeducativa que las familias deben ejercer con determinados hábitos diarios que influyen en la vida escolar y en el progreso del/a menor.
- El fomento de identidad, compromiso y cohesión escolar, es decir, que las familias se sientan pertenecientes a su escuela, donde quede abierta a las sugerencias de las familias, así como ser receptivos a las mismas.
- El uso del espacio escolar para compartir experiencias entre las familias y profesionales del centro, sobre todo, para debatir acerca de cómo actuar en las diferentes edades y situaciones que las que los/as menores se envuelven y que se plantean en la sociedad.

En definitiva, en un estudio reciente de Jacometo y Rossato (2017), se identifica que las relaciones entre escuela y familia afectan en el desarrollo del aprendizaje del/a menor, sobre todo, a la hora de desenvolverse de forma autónoma e independiente. En este sentido, consideramos imprescindible esta propuesta, ya que desde edades tempranas debemos trabajar en sintonía educativa para ayudar a los/as menores en su proceso de maduración a partir de los mismos valores y principios éticos, cívicos, democráticos y de derechos basados en la igualdad, justicia, solidaridad, respeto, humildad, libertad...

Líneas futuras de investigación e intervención.

Con respecto a la segunda propuesta acerca de la mejora en la relación entre la familia y la escuela, centrada en la participación e implicación recíproca, destacamos las siguientes líneas de investigación:

- o Estudiar las motivaciones e inconvenientes de las familias para trabajar conjuntamente con la escuela en actividades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

- Indagar en la concepción actual que posee las familias sobre la escuela como institución y la educación de los/as menores basada en el enfoque intercultural con perspectiva de género.
- Diseñar un plan de acción y formación teórico-práctico intercultural con perspectiva de género para las familias del alumnado, ajustado a su disponibilidad.
- Establecer, a nivel institucional, canales de comunicación continuada entre el centro escolar y las familias para dar a conocer la programación anual de acciones en las que participa toda la comunidad educativa.
- Implantar proyectos socioeducativos donde las familias se sientan parte de la escuela, donde su opinión sea valorados, donde puedan manifestar sus inquietudes socioeducativas con respecto a sus menores, en definitiva, que la escuela sea un espacio de encuentro cómodo para toda la comunidad educativa.

8.3- MODELO SOCIOEDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS.

Esta última propuesta se plantea tanto por la necesidad de trabajar la interculturalidad con perspectiva de género, como la de incorporar un/a agente socioeducativo para fomentar y gestionar prácticas interculturales con perspectiva de género en instituciones educativas.

Como hemos podido recoger en esta investigación, las desigualdades relacionadas con la diversidad cultural y el género siguen siendo un desafío constante en los centros educativos debido a diferentes motivos: falta de información y formación sobre dichas temáticas; replanteamiento de la didáctica y la organización escolar; mejora en el planteamiento de acciones socioeducativas para, con y en la comunidad educativa; inestabilidad y falta de compromiso del profesorado en los centros escolares debido al sistema de interinidad; falta de pensamiento crítico y reflexivo sobre cuestiones socioculturales; perennes prejuicios culturales-género y, a su vez, crisis de valores humanos, sociales, democráticos, cívicos, etcétera.

Las escuelas son un reflejo de lo que acontece en su entorno y, por ello, el objetivo principal de esta propuesta es reflexionar sobre la praxis de la interculturalidad con perspectiva de género como modelo socioeducativo de intervención desde la educación social, ya que trabajar desde este enfoque profesional y educativo significa construir una escuela más justa y equitativa, igualitaria y transformadora donde se fomenten valores como el respeto ante la diversidad cultural y la perspectiva de género.

De esta forma, además, visibilizando y apostando por esta idea en las instituciones educativas, el desempeño profesional del/a educador/a social cobrará mayor repercusión social, así como será más respaldado y reconocido por su comunidad profesional y profesionalización en el ámbito educativo reglado. En este sentido, aunamos el camino para transformar una realidad hacia la inclusión socioeducativa, además de una oportunidad para incidir en la mejora de una sociedad donde, especialmente, todas/os las/os niñas/os puedan desarrollarse plenamente.

La idea de incorporar el modelo intercultural con perspectiva de género, que presentamos en este trabajo, en las escuelas es un elemento indispensable para el desarrollo de nuevas y renovadas acciones socioeducativas. Y es a raíz de la acción socioeducativa de la educación social donde queremos hacer hincapié en este

apartado para llevar a la práctica este modelo socioeducativo en contextos educativos reglados.

Sin embargo, antes de profundizar en la breve propuesta socioeducativa, creemos oportuno dedicar algunas palabras a la educación social como profesión, ya que supone el punto de partida de esta práctica intercultural con perspectiva de género, pues según Losada-Puente et al. (2015, 59) “el desarrollo de la educación en España se ha producido fundamentalmente en la práctica”. Hecho que nos motiva a seguir luchando por y para experiencias de éxito socioeducativo como la que en este trabajo planteamos.

Así, a la hora de contextualizar la educación social como profesión en España, debemos hacerlo como resultado de tres educaciones tradicionales distintas: la animación sociocultural, la educación especializada y la educación de adultos/as y educación permanente. Dichas educaciones confluirán hacia la creación de la educación social como profesión tras la publicación del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto por el que se constituye el título universitario oficial de la Diplomatura en Educación Social. Este hecho consolida un gran avance en la profesionalización de la educación social desde el momento que “sus actividades son reconocidas como necesarias para la sociedad” (Petrus, 1997 citado en Losada-Puente, et al. 2015, 68).

De tal forma, podemos decir que, como cualquier profesión, la educación social ha ido solventando cambios y logrando nuevas conceptualizaciones de la praxis, ya que es una profesión que juega un papel fundamental en y para la sociedad y, sobre todo, en contextos determinados y sujetos a cambios sociales, culturales, económicos, políticos, religiosos, ideológicos, etcétera. Obviamente, como toda profesión, es a partir de su trayectoria y experiencia profesional donde adquirirá estabilidad, reconocimiento, notoriedad, academia, investigación, formación... (Losada-Puente, et al. 2015).

A finales de los 90, Ortega (1999, en Cano Hila, 2012) acertaba que desde la educación social se debe aprender a ser con los demás y a saber vivir en comunidad. Por ello, los/as educadores/as sociales en su intervención socioeducativa deben tener en cuenta la transmisión de valores educativos propios de los continuos y dinámicos avances que afectan a la sociedad, así como lo que dichos cambios pueden llegar a influir en las personas, grupos y/o comunidades.

Un año más tarde de las palabras de Ortega (1999), se creó la Asociación Estatal de Educación Comparada (en adelante ASEDES) que toma la definición de educación social como prestación socioeducativa a través de la cual se debe cumplir los valores

fundamentales de un Estado de Derecho, es decir, valores como la igualdad entre y para toda la ciudadanía, la justicia social, el pleno desarrollo de la conciencia democrática, entre otros. Atendiendo a esto último, ASEDES (2007, 12) expone que la educación social es un

[...] Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son ámbitos de competencia profesional del educador/a social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Abordada la definición de educación social, la implantación de este modelo socioeducativo en cualquier centro escolar requiere la colaboración exhaustiva de toda la comunidad educativa, y sin el trabajo conjunto y coordinado entre todos/as los/as profesionales en juego, especialmente de la mano de los/as maestros/as, esta propuesta no sería posible. En este sentido, destacamos la necesidad de esta perspectiva socioeducativa de intervención escolar, pues en palabras de Orozco et al. (2015, 62)

[...] somos conscientes de que procesos como éstos requieren esfuerzos y tiempos adicionales, pero ello no nos va a desanimar, y menos impedir soñar, pues los sueños son los que nos pueden permitir construir un futuro mejor, formando unos maestros realmente comprometidos con los tiempos que vivimos, conocedores de la realidad y creativos frente a los retos que la misma dinámica local, regional y mundial vaya exigiendo de todos nosotros.

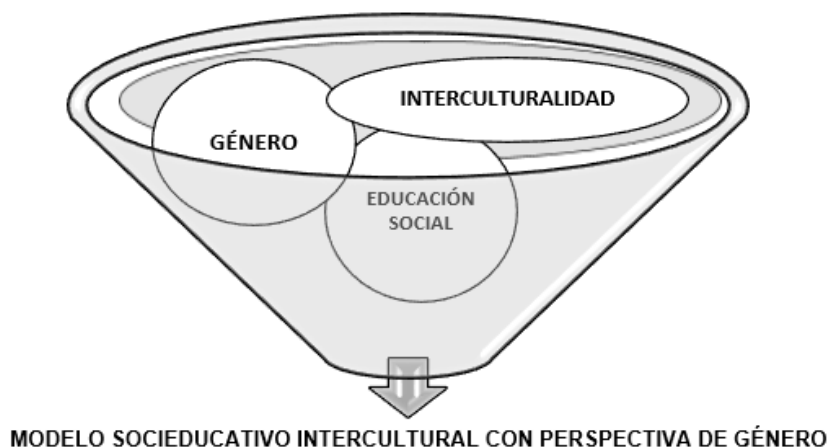
Género e interculturalidad en el ámbito educativo deben suponer un replanteamiento de todas las aristas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un/a menor. Hablamos de reflexionar sobre la organización del centro con el conjunto de la comunidad educativa; sobre las competencias básicas en el diseño de unidades didácticas; sobre las metodologías de las actividades; sobre los objetivos generales y específicos del currículo escolar... Todo ello para implicar a toda la comunidad educativa y crear un proyecto de centro en el que se recoja un modelo de inclusión intercultural con perspectiva de género desde el análisis de la realidad del propio centro escolar (Calvo, 2009; Superviola, 2012).

A continuación, exponemos algunas aportaciones y/o premisas básicas para el/la educador/a social a la hora de trabajar este modelo socioeducativo hacia la inclusión

desde la interculturalidad con perspectiva de género, como posible propuesta compartida en construcción dentro de los centros escolares de infantil y primaria:

- Considerar la educación como un proceso dialéctico de aprender al enseñar y enseñar al aprender (Freire, 1999).
- Fomentar la formación en diversidad (sociocultural y de género) escolar en los/as docentes, principalmente, sin olvidarnos de la concienciación de toda la comunidad educativa (Chamseddine, 2015).
- Potenciar los niveles de participación en, para y con la comunidad educativa (Calvo, 2009).
- Reconocer el valor de la heterogeneidad de la escuela (Borrero, 2012).
- Trascender los principios democráticos de la justicia social, sin limitarse a integrar o añadir contenidos en algunas áreas curriculares o a programar actividades para días especiales (Borrero, 2012, 343).
- Considerar la interdisciplinariedad como una necesidad (Gómez Lara, 2011, 295), manteniendo una línea estable tanto de equipo docente como en el trabajo (Ballesteros-Velázquez et al., 2014).
- Trabajar los estereotipos y prejuicios que obstaculizan el proceso de construcción de identidad (Chamseddine, 2015).

Figura 40. Planteamiento común desde la Educación Social en el ámbito reglado.



Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a lo anteriormente comentado, los modelos educativos actuales sobre educación intercultural o educación inclusiva o coeducación no pueden mantener los mismos planteamientos que hace más de diez años, puesto que la realidad de las sociedades, concretamente la realidad de las aulas, están en continuo cambio. Si desde nuestra idea defendemos un modelo socioeducativo para la inclusión desde la interculturalidad con perspectiva de género debemos adquirir aptitudes, actitudes y

competencias para el desarrollo pleno de personas y grupos cohesionados. He aquí la aportación de Aguado (2003, en Chamseddine, 2015, 76) cuando habla de competencias interculturales, las cuales se pueden considerar también a la hora de trabajar la perspectiva de género en los centros escolares. Las define como:

[...] conjugación de una serie de capacidades clasificadas en actitudes positivas hacia la diversidad cultural, capacidad de manejar conflictos en diversas situaciones interculturales, capacidad o competencia comunicativa, conciencia sobre la propia cultura y la influencia de la misma en la visión e interpretación de la realidad, evitando la persuasión de las diferencias como deficiencias.

Con miras de seguir avanzando en estas temáticas de manera socioeducativa y relacionándolas con nuestra primera propuesta sobre la formación docente, la citada autoría, explica que, aunque conociendo su dificultad, debemos de trabajar para eliminar los currículos de formación del profesorado arraigados a estereotipos que conducen a prejuicios y, por consiguiente, a la discriminación del alumnado. Se necesita una reflexión profunda sobre todos los materiales didácticos que usamos en las escuelas, así como el discurso como docente que utilizamos en las aulas (Chamseddine, 2015) para llevar a cabo de forma eficaz y sostenible este modelo socioeducativo intercultural con perspectiva de género.

Líneas futuras de investigación

Referente a la tercera propuesta acerca del modelo socioeducativo intercultural con perspectiva de género en instituciones educativas, destacamos las siguientes líneas de investigación:

- Avanzar en el planteamiento teórico-práctico y reflexivo del modelo socioeducativo intercultural con perspectiva de género presentado, desde la discusión conjunta con grupos de trabajo e investigación docentes universitarios, con la idea de determinar procedimientos reales y efectivos para los centros educativos que apuestan por ello.
- Transferir el modelo socioeducativo intercultural con perspectiva de género a las entidades implicadas en el ámbito educativo.
- Establecer indicadores para definir buenas prácticas socioeducativas para la gestión de la diversidad cultural y de género desde el modelo socioeducativo intercultural con perspectiva de género.
- Fomentar la implicación de los Colegios Profesionales de Educadores y Educadoras Sociales para continuar avanzando en el ámbito educativo

reglado a través del modelo socioeducativo intercultural con perspectiva de género.

- Proponer una línea de investigación sobre interculturalidad con perspectiva de género en grupos de investigación que trabajen en la misma materia.
- Buscar apoyo en la Red de Escuelas Interculturales y en otras entidades afines, así como en la administración para poner en marcha investigaciones pertinentes hacia la mejora de la calidad educativa relacionada con el modelo socioeducativo intercultural con perspectiva de género.

Referencias bibliográficas

- ABRAMI, P., POULSEN, C. y CHAMBERS, B. (2004). Teacher Motivation to Implement an Educational Innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24 (2), 201-216.
- ACUERDO DE 16 DE FEBRERO DE 2016, DEL CONSEJO DE GOBIERNO DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, POR EL QUE SE APRUEBA EL II PLAN ESTRATÉGICO DE IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN 2016-2021. BOJA nº 41 (2016).
- AGUADED, E.M., VILAS, S., PONCE, N. y RODRÍGUEZ, A.J. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista Currículum*, 23, 179-201.
- AGUADO ODINA, T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- AGUADO ODINA, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AGUADO ODINA, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 39-57.
- AGUADO ODINA, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal (Dir.), *Pluralismo Sociocultural, Educación e Interculturalidad*. Badajoz: @becedario.
- AGUADO ODINA, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 23-42.
- AGUADO ODINA, T. (Coord.) (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC-UNED. Recuperado de http://www2.uned.es/grupointer/diversidad-cultural-logros_mec_2010.pdf
- AGUADO, T., GIL, I. y MATA, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata D.L.
- AGUADO, T., GIL, I. y MATA, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-294.

- AGUDELO CELY, N.C. y ESTUPIÑÁN QUIÑONES, N (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 85-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912384006>
- AGUILAR GAVIRA, S. y BARROSO OSUNA, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- AGUILERA, M. (2011). La educación no es neutral. *Revista Crítica*, 972, 3-6.
- ALBAINE, L. (2014). Obstáculos y desafíos de la paridad de género. Violencia política, sistema electoral e interculturalidad. *Íconos Revista de Ciencias Sociales*, 52, 145-162.
- ALBERT, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid. McGraw-Hill.
- ALONSO PAZ, S. y NAVARRETE REYES, M.C. (2011). Gestación de una comunidad de aprendizaje para potenciar la comunicación oral en idioma inglés. *Enunciación*, 16 (2), 7-16. Recuperado de <http://editorial.udistrital.edu.co/contenido/c-481.pdf>
- ALONSO, M. L. et al. (2007). *Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe*. España: Ministerio de Educación. Recuperado de http://diniece.me.gov.ar/content/section/5/10/lang/es_AR/
- ALTAREJOS MARTÍNEZ, F. (2010). *La educación intercultural: supuestos antropológicos y su incidencia en la formación del profesorado* (Tesis Doctoral). Navarra: Universidad de Navarra.
- ÁLVAREZ CASTILLO, J. L. (2008). La investigación en educación intercultural. En A. Pantoja, T.J. Campoy, A. Jiménez y C. Villanueva (Coord.), *El carácter universal de la educación intercultural. Actas de las I Jornadas Internacionales y VI sobre Diagnóstico y Orientación*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad. Recuperado de <http://www.ujaen.es/investiga/ideo/jornadas/recursos/actasConISBN.pdf>
- ÁLVAREZ, C. y SAN FABIÁN, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), versión electrónica. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>

- AMADOR MUÑOZ, L. y MUSITU OCHOA, G. (2011). *Exclusión Social y Diversidad*. México: Trillas.
- ANTOLÍNEZ (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 73. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>
- ANTOLÍNEZ, I. (2013). *Diversidad Cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales* (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- ARAUJO (2012). Roger Balet, sembrador de escuelas y algo más. Recuperado de <http://blogs.monografias.com/el-buenos-aires-que-se-fue/2012/07/22/roger-balet-sembrador-de-escuelas-y-algo-mas/>
- ARAVENA, M. et al. (2006). Investigación Educativa I. AFEFCE/Ecuador. Universidad ARCIS/Chile. Convenio Interinstitucional. Recuperado de <http://cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Aravena-et-al-Investigaci%C3%B3n-educativa-I-2006.pdf>
- ARGUEDAS-ARGUEDAS, O. (2009). La pregunta de investigación. *Acta Médica Costarricense*, 51, 89-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43411939006>
- ARGUELLES CALERO, I. (2015). *Análisis de las actividades extraescolares en función de la variable género en el alumnado de primaria de la provincia de Granada* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- ARIAS VALENCIA, M. M. (2000) La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones, *Investigación y Educación en Enfermería*, 28 (1), 13-26.
- ARIÑO VILLARROYA, A. (2009). Estilos de aculturación y encrucijadas de la diversidad cultural. *Papers*, 94, 115-137.
- ARNAU, J., ANGUERA, M. T. y GÓMEZ, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones.

- ARRIKABERRI, M. et al. (2013). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración orgánica y funcional en la Comunidad Foral de Navarra. *RES. Revista de Educación Social*, 16, 1-17.
- ARTAL RODRÍGUEZ, M. (2009) Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 5-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3171090.pdf>
- ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL (ASEDES) (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: ASEDES. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- AYUSTE, A. (2011). La educación transformadora en la pedagogía contemporánea. *Revista Crítica*, 972, 16-20. Recuperado de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016caf4fb15dof6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---mar.abr%202011.pdf
- AZNAR, P. (1995). El estudio de casos como técnica de simulación: aplicaciones educativas. En E. López-Barajas, J.M. Montoya (Eds.), *El estudio de casos: Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- BALLARÍN, P. (2006). La educación "propia del sexo". En C. Rodríguez Martínez (Coord.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 37-58). España: Akal.
- BALLESTEROS-VELÁZQUEZ, B., AGUADO-ODINA, T. y MALIK- LIÉVANO, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93-107.
- BARANDICA, E. (2006). Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En M.A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- BARDIN, L. (2002). *Análisis de discurso* (3ª ed.). Madrid: Akal.

- BARÉS, A. (2011). Presentes urgentes: jóvenes construyendo presentes en contextos atravesados por los desafíos de la interculturalidad y las des(igualdades) [en Línea]. Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Salud Comunitaria
Recuperado de:
http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/descarga/TFI/EsAIP/031952_Barés.pdf
- BARTOLOMÉ PINA, M. (2005). La interculturalidad a prueba: límites y nuevas posibilidades. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coord.), *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. España: Pearson Educación.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (COORD.) (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BAS PEÑA, E.; PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, M.V. (2016). La formación y la intervención de los educadores/as sociales en cuestiones de género. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 95-112.
- BATTHYÁNY, K. y CABRERA, M. (2011). Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República de Uruguay, Montevideo.
- BAUMAN, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, I. y ROMEO, M. (2016). Primer índice Nacional de Violencia Machista. Recuperado de <http://contalaviolenciamachista.com/wp-content/uploads/2016/11/Informe-ejecutivo-final.pdf>
- BENITO, A. y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BENNETT, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71 (2), 171-217.
- BERDULA, L.I. (2012). Descosiendo el género: Estereotipos: su reproducción sexista vs. Coeducación en la enseñanza de la Educación Física. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-097/404>

BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

BERLANGA SILVENTE, V. y RUBIO HURTADO, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5 (2), 101-113.

BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

BESALÚ, X. y VILA, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del Siglo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

BLANCHARD, M. (2011). La educación transformadora de la realidad social. *Revista Crítica*, 972, 13-16.

BOLÍVAR, A. (2010-2011). *Paradigmas cualitativos y cuantitativos y su aplicación a la investigación en Ciencias de la Educación*. Módulo Investigación e Innovación en ED en el marco de las Ciencias Sociales del Máster Universitario Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultural de Paz, de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España).

BONI ARISTIZABAL, A. (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano* (Tesis Doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.

BORREGO (2012). Del inconformismo a la innovación pasando por una mejora en educación. En D. Cobos Sanchíz, E. López Meneses, A. Jaén Martínez, A.H. Martín Padilla y L. Molina García (Dirs), *Actas del I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práxis Educativa* (pp. 382-392). España: AFOE.

BORRERO LÓPEZ, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Revista Educatio siglo XXI*, 30 (2), 333-364.

- BRIONES, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*, Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- CABRERAS LÓPEZ, A. (2004). *Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria. Programa de Educación Intercultural*. Almería: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- CAELLES ARÁN, S.E, EBERLE, M.J. y FERREYRA, H.A. (2010). Experiencias de capacitación docente, para nivel primario y secundario en Córdoba y Entre Ríos, República Argentina. En M. Vergara Fregoso y J.A. Ríos Gil (Coord.), *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas* (pp. 57-79) México: Universidad de Guadalajara.
- CALDERÓN GARCÍA, R. (2007). El fenómeno migratorio mexicano en el marco del proceso de globalización e interculturalidad mundial. *Eikasía, Revista de Filosofía*, 9, 307–317. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org/99.pdf>
- CALDUCH, R. (2003). Métodos y técnicas de investigación en relaciones internacionales. Curso de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/247-2013-09-26-metodosytecnicas_rafaelcalduch2013_2014.pdf
- CALVO GARCÍA, G. y PICAZO GUTIÉRREZ, M. (2016). La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (1), 81-90.
- CALVO, M.I. (2009). Participación en la Comunidad. En M.P. Sarto y M.E. Venegas (Coord.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 41-58). Salamanca: INICIO.
- CAMPOS ARENAS, AGUSTÍN. (2007). *Pensamiento crítico, Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- CANDAU, V M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36, 333-342. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=173518942017>
- CANO HILA, A. (2012). La educación social ¿Antídoto contra la exclusión social o mecanismo de estigmatización? *RES. Revista de Educación Social*, 14, versión

electrónica. Recuperado de
http://www.researchgate.net/publication/257926932_La_educacin_social_Antodo_contra_la_exclusin_social_o_mecanismo_de_estigmatizacin_social

CAPARRÓS, F. J. (2012). Apostillas al capítulo III del Código Deontológico del Educador Social. *RES. Revista de Educación Social*, 15, 1-5.

CARBAUGH, D. (2007). Cultural discourse analysis: Communication practices and intercultural encounters. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36 (3), 167-182.

CARBONELL, F. (2002). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. Aja (Ed.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 99-118). Barcelona: Fundación la Caixa.

CARBONELL, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre*. Madrid: Catarata

CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, R. y TERRÓN-CARO, T. (2011). Inmigración, familia y escuela. En F.J. García Castaño y N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1545-1554). Granada: Instituto de Migraciones.

CARRASCO CARPIO, C. (2015). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Papers, Revista de Sociología*, 100 (2), 155-172. Recuperado de <http://papers.uab.cat/article/view/v100-n2-carrasco-carpio>

CASADO MEJÍA, R. et al (2012). Nuevas metodologías para abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje en género. En I. Vázquez Bermúdez (Coord.), *Investigación y género. Logros y retos I+D 2011, III Congreso universitario nacional* (Sevilla). Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/39534/Pages%20from%20Investigacion_Genero_11-8.pdf?sequence=1

CASTAÑO GÓMEZ, A. M, (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva, evolución histórica. En M.R. Berruezo Albéniz, S. Conejero López (Coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (405-416). España: Universidad Pública de Navarra.

CASTILLA SEGURA, J. (2011). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F.J. García Castaño

y N. Kressova (Coords). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.

CASTILLO CARBONELL, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *RES. Revista de Educación Social*, 16, versión electrónica. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf

CEA D'ANCONA, M (1999), Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid, Síntesis.

CEBREIRO, B. y FERNÁNDEZ, M. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.

CELADA, B. (2011). Relato de una investigación en la acción. Contextos de aprendizajes interculturales. *Revista Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES)*, 2, 1-15. Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/3930>

CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (2007). La educación para el desarrollo en la Universidad. III Congreso de Educación para el Desarrollo, celebrado en Vitoria en el 2006, La educación transformadora ante los desafíos de la globalización Vitoria-Gasteiz. 7, 8 y 9 de diciembre de 2006. Recuperado de <http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/226/actasdef.pdf>

CESCA, P. (2012). Escuela y migración: transgeneración e interculturalidad en las relaciones pedagógicas. *Propuesta Educativa*, 37, 78-85.

CHAMSEDDINE HABIB ALLAH, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (3), 69-81. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop>

CHAVARRÍA G., M. (2011). La dicotomía cuantitativo/cualitativo: falsos dilemas en investigación social. *Actualidades en Psicología*, 25, 1-35.

CIFUENTES GARCÍA, A. (2012). *Educación intercultural en un centro de educación infantil y primaria. Evaluación de un programa* (Tesis Doctoral). Burgos: Universidad de Burgos.

COBO, R. (1999). Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política. *Política y Sociedad*, 32, 53-66.

- COELHO, E., OLLER, J. y SERRA, J.M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 7, 52-61.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: la Muralla.
- COLECTIVO IOÉ (2012). *Crisis e inmigración marroquí en España. 2007-2011*. Recuperado de http://www.colectivoioe.org/investigaciones_articulos.php?op=articulo&id=120
- COLEGIO PROFESIONAL EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES ANDALUCÍA (COPESA) (2012). Guía metodológica para educadoras y educadores sociales. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/catalogo/doc/iam/2012/143362258.pdf>
- COLLELLDEMONT y PADRÓS (2009). La diversidad ¿un concepto ausente en los manuales escolares para la educación en valores? En M.R. Berruezo Albéniz, S. Conejero López (Coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (405-416). España: Universidad Pública de Navarra.
- COLLER, X. (2005). Estudio de casos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CONSEJO DE EUROPA (2011). Convenio del Consejo de Europa para prevenir y combatir la violencia contra la mujer y la violencia doméstica.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2010). Resolución CFE N° 119/10 Anexo I. La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/105-10_01.pdf
- CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. LEY N° 24.430. Boletín oficial de la República Argentina n° 28057 (1853, reformada en 1994).
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. BOE n° 311 (1978).

- CONTRERAS, P. y TRUJILLO, M. (2014). Coeducación para la Equidad: a propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género. *Cuestiones de género: de la igualdad a la diferencia*, 9, 29-49.
- CORBETTA, P. (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. México: McGraw-Hill.
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- CORTON ROMERO, B. (2011). Pedagogía de la Interculturalidad. Un reto para los sistemas educativos contemporáneos. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/11426/Pedagogia-interculturalidad-reto-para-sistemas-educativos.html>
- DAY, CH. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DE LARA, R. y BALLESTEROS, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- DE MIGUEL, S. (1995). Educación, escuela y formación del educador para una sociedad inter-multicultural. *Tendencias Pedagógicas*, 2, 43-53.
- DECLARACIÓN DE PANAMÁ IBEROAMERICANA (2000). La educación inicial en el siglo XXI. X Conferencia Iberoamericana de Educación. Ciudad de Panamá, Panamá. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/xcie.htm>
- DECLARACIÓN DE PANAMÁ. AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE DE LAS MINISTRAS Y ALTAS AUTORIDADES DE LOS MECANISMOS NACIONALES PARA EL ADELANTO DE LAS MUJERES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE FRENTE AL 61º PERIODO DE SESIONES DE LA COMISIÓN DE LA CONDICIÓN JURÍDICA Y SOCIAL DE LA MUJER (CSW61) (2017). Recuperado de <http://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20americas/documentos/publicaciones/2017/01/declaraci%C3%B3n%20final%20consulta%20regional%20csw61.pdf?vs=430>
- DECRETO 1.282/2003 REGLAMENTARIO DE LA LEY 25.673. Boletín Oficial de la República Argentina nº 30157 (2003).

- DECRETO 1.363/97 DE IGUALDAD DE TRATO ENTRE AGENTES DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA NACIONAL (1997).
- DECRETO 1.426/92 DE CREACIÓN DEL CONSEJO NACIONAL DE LA MUJER. Boletín Oficial de la República Argentina nº 27450 (1992).
- DECRETO 172/2005, DE 19 DE JULIO, POR EL QUE SE REGULA EL CONSEJO ANDALUZ DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO, LA COMISIÓN DE COOPERACIÓN. Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía (2005).
- DECRETO 2.385/93 SOBRE ACOSO SEXUAL EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA NACIONAL. Boletín Oficial de la República Argentina nº 27771 (1993).
- DECRETO 213/1995, DE 12 DE SEPTIEMBRE DE 1995, POR EL QUE SE REGULAN LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA. BOJA nº 153 (1995).
- DECRETO 235/96, REGLAMENTARIO DE LA LEY 24.417. Boletín Oficial de la República Argentina nº 28350 (1996).
- DEL CANTO, E. y SILVA, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales, *Revista Ciencias Sociales*, 3 (141), 25-34.
- DEL RINCÓN et al. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DELGADO DE COLMENARES, F., SANTANA COVA, N. y GRATEROL VILLEGAS, A. (2008). Género y Ciudadanía en el discurso escolar formal. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13 (31), 151-167. Recuperado de www.scielo.org.ve/pdf/rvem/v13n31/art10.pdf
- DELGADO, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica: algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión, *Educere, investigación*, 5 (16), 405-412.
- DELORS, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2007). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.

- DIEZ PALOMAR, J.D. y FLECHA GARCÍA, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje. Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (1), 19-30.
- DIRIÉ, C. y SOSA, M.L. (2014). Alumnos extranjeros en el sistema educativo argentino: ¿cuántos son y dónde están? *Población de Buenos Aires*, 11, 31-47.
- DOMINGO, J. (2005). *El asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 8. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- EGIDO, I. (2011). Escuelas y educación para la transformación social. *Revista Crítica*, 972, 16-20. Recuperado de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016caf4fb15dof6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---mar.abr%202011.pdf
- EIROA, M. (2009). Los métodos de las Ciencias Sociales y la investigación histórica. *Revista de Historia Contemporánea Hispania Nova*, (9), 1-16.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ENTRENA DURÁN, F. (2010). Impactos de las migraciones. Especial referencia a sus efectos educativos. *Tempora*, 13, 13-37. Recuperado de <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/13%20-%202010/01%20Francisco%20Entrena%20Duran.pdf>
- ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 29-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217031054004>
- ESCOFET, A., HERAS, P. NAVARRO. J.M. y RODRÍGUEZ, J.L. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: Horsori.
- ESCUDERO ESCORZA, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante.

Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22 (1), versión electrónica.

ESCUDERO, J. y MESA, M. (2011). *Informe Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de Educación e Investigación para la Paz. Disponible en http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&id=81:diagn%C3%B3stico-de-la-educaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-en-esp%C3%B1a

ESCUDERO, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1), 11-43.

ESCUDERO, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en educación. En T. Escudero & A. D. Correa, *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-325). Madrid: La Muralla.

ESCUDERO, T. (2009). Some relevant topics in educational evaluation research. En M. Asorey, J.V. García Esteve, M. Rañada, y J. Sesma, *Mathematical Physics and Field Theory. Julio Abad, in Memoriam* (pp. 223-230). España: Pressas Universitarias de Zaragoza.

ESCUDERO, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. España: Pressas Universitarias-Universidad de Zaragoza.

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE SOS RACISMO DEL ESTADO ESPAÑOL (2012). Informe Anual sobre el Racismo en el estado español. San Sebastián, España. Recuperado de http://www.sosracismomadrid.es/web/Documentos/2013_Informe_Anual.pdf

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, D. (2016). Estudio de casos sobre la diversidad cultural en centros de secundaria de granada. *Enseñanza & Teaching*, 34, 1, 211-214.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. y DARRETXE URRUTXI, L. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (2), 1-11. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688230>

FERNÁNDEZ NÚÑEZ, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca, Universitat de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca*, 1-13.

- FERNÁNDEZ SALINAS, V. (2008). Diagnóstico sobre el absentismo de la población inmigrante extranjera en el Distrito Macarena de Sevilla. Recuperado de <http://ayp.unia.es/dmdocuments/com12.pdf>
- FERRÃO CANDAU, V.M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36 (2), 333-342.
- FERRER, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 35, 61-70.
- FERREYRA, A. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo a comunidad de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 34-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3653667.pdf>
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.
- FOLGUEIRAS, P. (2011). Las Comunidades de Aprendizaje: La escuela de adultos de la Verneda: Una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 252-267.
- FOMINAYA, C. (2015), Cuando familia y escuela Caminan de la mano. *Revista del Consejo Escolar del Estado. Participación educativa. Las relaciones entre familia y escuela*, 4 (7), 71-73.
- FÓRUM IDEA (2002). Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social. *Educación*, 29, 103-121.
- FREIRE, P. (1999). La educación como práctica de la libertad, 48ª edición, Siglo XXI. Recuperado de https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf
- FUENTES GÓMEZ-CALCERRADA, J.L. (2013). *Hacia una filosofía de la educación intercultural: diversidad moral, identidad cultural y diálogo intercultural* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- FULLAN, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: La continuación*. Madrid: Akal.

- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2015). Informe Anual. Discriminación y Comunidad Gitana. Recuperado de https://gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/116948.html.es
- GALÁN, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 57-71.
- GALLEGO, B. et al. (2012). Buenas prácticas en educación intercultural inclusiva. En B. López y M. Tuts (Coord.), *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Red de Escuelas Interculturales*. España: Wolters Kluwer, S.A.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. y MORENO HERRERO, I. (Coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: La Catarata.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio Etnográfico*. Sevilla: MIDO.
- GARCÍA LLAMAS, J.L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón*, 60 (4), 89-105.
- GARCÍA PERALES, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- GARCÍA VELASCO, A.P. (2014). *La educación intercultural en Segovia desde la perspectiva de sus protagonistas. Aportaciones a la formación del profesorado* (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GARCÍA, P., JIMÉNEZ J.R., y MORENO, E. (2001). ¡No sé qué hacer con estos niños! Reflexiones en torno a la formación inicial de maestras y maestros en Atención a la Diversidad. *XXI Revista de Educación*, 3, 103-115.
- GARCÍA-CANO, MÁRQUEZ Y AGRELA (2008). Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Papers*, 89, 147-167.
- GARRETA, J. (2004). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de educación*, 333, 463-480.
- GIL-JAURENA, I. (2013). Enfoque intercultural y animación sociocultural: convergencias y reflexiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (4), 1-7.

- GIMÉNEZ ROMERO, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro*, 8, 9-26.
- GIRÁLDEZ-PÉREZ, R.M. y UGÍA-CABRERA, A. (2016). Diversificación de procedimientos e instrumentos para la evaluación de secuencias de aprendizajes en asignaturas de ciencias de la salud. En R. Riog-Vila, *Educación y Tecnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa*. España: Octaedro.
- GÓMEZ JARABO, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GÓMEZ LARA, H. (2011). La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6 (11), 273-298.
- GÓMEZ, A., MELLO, R., SANTA CRUZ, I. y SORDÉ, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 113-126.
- GONZÁLEZ DELGADO, M. (2009). Formación Profesional. La problematización como estrategia didáctica para la Intervención Profesional pedagógica. Ponencia II Coloquio de Investigación educativa UIM FES Acatlán. Recuperado de http://www.academia.edu/1206743/La_problematizaci%C3%B3n_como_estrategia_did%C3%A1ctica_para_la_Intervenci%C3%B3n
- GONZÁLEZ, I. et al. (2012). Medidas educativas para la atención a la diversidad cultural en la escuela. De la normativa legal a la accesibilidad de información intercultural. *Revista Reid*, 2, 101-123.
- GONZÁLEZ, M., GONZÁLEZ, E., MARÍN, M. y MARTÍNEZ, C. (2005). La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita. *Frónesis*, 12 (1), 94-110. Recuperado en 30 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682005000100005&lng=es&tlng=es.
- GONZÁLEZ, P. (2003). Medir en las ciencias sociales. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, (pp. 343-407). Madrid: Alianza Editorial.

- GONZÁLEZ-GIL Y MARTÍN PASTOR (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* 9, 11-28.
- GUICHOT REINA, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 2, 11-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859002>
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2003). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, C. (2012). Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación de la diversidad. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 1 (1), 146-157.
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- HIDALGO CAPITÁN, A.L. (2007). Los flujos migratorios contemporáneos. Una explicación multicausal. *Contribuciones a la Economía*. Recuperado de <http://www.eumed.net/ce/2007b/alhc.htm>
- HURTADO BARRERA, J. (2005). *Cómo formular objetivos de investigación. Un acercamiento desde la Investigación Holística*. Instituto Universitario de Tecnología "José Antonio Anzoátegui". Quirón Ediciones – Fundación Sypal. Caracas. Recuperado de file:///C:/Users/MariaTeresa/Downloads/235275432-Como-Formular-Objetivos-de-Investigacion-Hurtado-2005.pdf
- INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006 – 2011). 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge - based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate General for Research, European Commission. Recuperado de <http://creaub.info/included/>
- INCLUDE-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), Ministerio de Educación.
- INFESTA, G., VICENTE, A. y COHEN, I. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en Ciencias Sociales, *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico INTERSTICIOS*, 6 (1), 233-244.

INSTITUTO DE LA MUJER. OBSERVATORIO PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (2008). Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>

INSTITUTO NACIONAL CONTRA LA DISCRIMINACIÓN, LA XENOFOBIA Y EL RACISMO (INADI) (2017). Plan de Gestión. Recuperado de <http://www.inadi.gob.ar/plan-de-gestion-2017.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (INDEC) (2015). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Recuperado de http://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/pueblos_originarios_NEA.pdf

[INSTRUCCIONES DE 17 DE SEPTIEMBRE DE 2010](#) DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PARTICIPACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA POR LA QUE SE REGULA LA INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. Junta de Andalucía (2010). Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/disposicion.php?cat=39>

IZCARA, S.P. y ANDRADE, K.L. (2003). *El Grupo de Discusión. Teoría y Práctica*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

JACOMETO DURANTE, M. y ROSSATO YANAGU, A. (2017). Relaciones familiares versus aprendizaje: un análisis con niños de 5 y 6 años. *Alteridad*, 12 (1), 55-66.

JIMÉNEZ GONZÁLEZ, A y RODRÍGUEZ-CASADO, M.R. (2016). Comunidades de aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 105-118.

JIMÉNEZ MARTÍNEZ, P. y VILÀ I SUÑÉ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Algibe.

JIMÉNEZ NAVAS, M.M. (2012). El valor igualdad. Perspectiva jurídico-internacional de la igualdad de oportunidades. En I. Vázquez Bermúdez (Coord.), *Investigación y género. Logros y retos I+D 2011, III Congreso universitario nacional* (Sevilla). Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/39534/Pages%20from%20Investigacion_Genero_11-8.pdf?sequence=1

- JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: ediciones Aljibe
- JORDAN, J.A. (2006). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- JORDÁN, J.A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.
- JURADO DUARTE, M. (2013). Integrando la educación para el desarrollo de la educación formal. Recuperado de http://apysolidaridad.org/wp-content/uploads/2015/03/EPD_educacion_formal1.pdf
- KERLINGER, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- LAPARRA, M. (Coord.) (2007). *Informe sobre la situación social y tendencias de cambio en la población gitana. Una primera aproximación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- LEIVA OLIVENCIA (2014). La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (2), 155-166.
- LEIVA OLIVENCIA, J.J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *Internacional Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 36-51. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1442>
- LENTON, D., THISTED, S., PADAWER, A., MANCINELLI, G. y ALIATA, S. (2014). ¿Una Universidad Nacional Intercultural Indígena en Argentina? *Boletín de Antropología y Educación*, 7, 13-21. Recuperado de: <http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/n7a2.pdf>
- LEY 14/2003, DE 22 DE DICIEMBRE, DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO. BOJA nº 251 (2003).
- LEY 17/2007, DE 10 DE DICIEMBRE, DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA. BOJA nº 252 (2007).

LEY 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN. BOE nº 106 (2006).

LEY 23/1998, DE 7 DE JULIO, DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO. BOE nº 162 (1998).

LEY 3/2007, DE 15 DE MARZO, REGULADORA DE LA RECTIFICACIÓN REGISTRAL DE LA MENCIÓN RELATIVA AL SEXO DE LAS PERSONAS. BOE nº 65 (2007).

LEY 41/2006, DE 26 DE DICIEMBRE, DE CREACIÓN DEL CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES. BOE nº 309 (2006).

LEY DE APROBACIÓN DE LA CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA PREVENIR, SANCIONAR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER Nº 24.632. Boletín Oficial de la República Argentina nº 28370 (1996).

LEY DE APROBACIÓN DE LA CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER Nº 23.179. Boletín Oficial de la República Argentina nº 25690 (1985).

LEY DE APROBACIÓN DE LA CONVENCIÓN SOBRE LA PROTECCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD DE LAS EXPRESIONES CULTURALES Nº 26.305. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31306 (2007).

LEY DE CREACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE SALUD SEXUAL Y PROCREACIÓN RESPONSABLE Nº 25.673. Boletín Oficial de la República Argentina nº 30032 (2002).

LEY DE CUPO FEMENINO Nº 24.012. Boletín Oficial de la República Argentina nº 27276 (1991).

LEY DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA Nº 7546. Salta (2008).

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL Nº 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina Nº 31062 (2006).

LEY DE PREVENCIÓN Y SANCIÓN DE LA TRATA DE PERSONAS Y ASISTENCIA A SUS VÍCTIMAS Nº 26.364 (reformada por la Ley 26.842). Boletín Oficial de la República Argentina nº 31395 (2008).

LEY DE PROHIBICIÓN EN ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE ACCIONES QUE IMPIDAN EL INICIO O CONTINUIDAD DEL CICLO ESCOLAR

A ALUMNAS EMBARAZADAS O MADRES EN PERÍODO DE LACTANCIA Nº 25.584 (modificada por la Ley 25.808 en 2003). Boletín Oficial de la República Argentina nº 29892 (2002).

LEY DE PROTECCIÓN CONTRA LA VIOLENCIA FAMILIAR Nº 24.417. Boletín Oficial de la República Argentina nº 28052 (1994).

LEY DE PROTECCIÓN INTEGRAL PARA PREVENIR, SANCIONAR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN LOS ÁMBITOS EN QUE DESARROLLEN SUS RELACIONES INTERPERSONALES Nº 26.485. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31632 (2009).

LEY DEL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Nº 26.150. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31017 (2006).

LEY ORGÁNICA 1/2004, DE 28 DE DICIEMBRE, DE MEDIDAS DE PROTECCIÓN INTEGRAL CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO. BOE nº 313 (2004).

LEY ORGÁNICA 2/2010, DE 3 DE MARZO, DE SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA Y DE LA INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO. BOE nº 55 (2010).

LEY ORGÁNICA 3/2007, DE 22 DE MARZO, PARA LA IGUALDAD EFECTIVA DE MUJERES Y HOMBRES. BOE nº 71 (2007).

LEY ORGÁNICA 4/2000, DE 11 DE ENERO, SOBRE DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA Y SU INTEGRACIÓN SOCIAL (reformada por LO 8/2000, LO 14/2003, LO 2/2009, LO 10/2011, y RDL 16/2012). BOE nº 10 (2000).

LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE). BOE nº 295 (2013).

LEY SOBRE POLÍTICA INDÍGENA Y APOYO A LAS COMUNIDADES ABORÍGENES Nº 23.302. Boletín Oficial de la República Argentina nº 2580 (1985).

LLORENT, V. y TERRÓN, M.T. (2013). La inmigración marroquí en España: Género y educación. *ESE. Estudios sobre Educación*, 24, 37-59.

LOBO, C., & FERNÁNDEZ, S. (2016). Aplicación del Enfoque de Género en Trabajos de Investigación de alumnado universitario de Ciencia y Tecnología.

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica, 17, 89-110. Retrieved from http://www.ehu.es/ikastorratza/17_alea/6.pdf

LONDOÑO, E.A. (2016). *Las fronteras del derecho a la educación y el derecho a la educación en las fronteras. El caso del derecho a la educación de calidad, inclusiva e intercultural en la Triple Frontera entre Brasil, Colombia y Perú*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

LÓPEZ ALACID, M.P. (2009). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007* (Tesis Doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.

LÓPEZ ZAGUIRRE, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el estado español. *RES. Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf

LÓPEZ, B. y TUTS, M. (2012). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. Red de Escuelas Interculturales. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/IMG/pdf/orientacionesparalapRACTICadel aeducacionintercultural-2.pdf>

LÓPEZ-BARAJAS, E. y MONTOYA, J.M. (1995). *El estudio de casos: Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.

LOSADA, J. y LÓPEZ-FEAL, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson-Paraninfo.

LOSADA-PUENTE, L., MUÑOZ-CANTERO, J.M. y ESPIÑEIRA-BELLÓN, E.M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.

LOUZANO SUÁREZ, M. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de educación primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso* (Tesis Doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo.

MALAGARIE J. y TAVERNELLI, R.P. (2013). Educación para la integración ¿cómo se aborda la diversidad en el aula? *Question*, 1 (28), versión electrónica.

- MALGESINI, G. y GUTIÉRREZ, C. (2000). Interculturalidad. En *Guía de Conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata, S.L. Recuperado de <http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/Articulo y Documentos/Clarificacion%20de%20conceptos/culMultIntr/INTERCULTURALIDAD.pdf>
- MANSO, J. (2012). *La formación del profesorado de Educación Secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE*. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MARCO LEGAL SOBRE COOPERACIÓN AL DESARROLLO (s.f.). Documento sobre el marco legal de referencia en materia de Cooperación Internacional para el Desarrollo a nivel estatal y en algunas Comunidades Autónomas.
- MARÍN DE OLIVEIRA, L. (2009). *Influencia de la elección de tareas y la participación activa del alumno en la motivación, coeducación y comportamientos disciplinados en educación física* (Tesis Doctoral). Alicante: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- MARIÑO CASTRO, C. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación Educativa*, 22, 217-228.
- MARTÍNEZ GÓMEZ (2015). La Filosofía de la Educación de Paulo Freire. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4 (1), 55-70.
- MARTÍNEZ LOZANO, J. (2011). *Interculturalidad y orientación educativa: recursos y herramientas para el asesoramiento y orientación al profesorado para la atención a la diversidad cultural en el aula* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, A. (2005). La educación intercultural en Francia y España. Similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 285-317.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, A. (2007). *La educación intercultural en el contexto europeo. Inmigración y educación estudio comparado de Francia y España* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARTÍNEZ TEN (2011). La educación intercultural desde la perspectiva de género. Plataforma Red de Escuelas Interculturales. Docente. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article148>

- MARTÍNEZA BONAFÉ, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En J.B. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada
- MASSOT, I., DORIO, I. y SABARIEGO, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información, en E. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- MATA, P. (2009). Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. En T. aguado odina y M. del olmo (Eds.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (31-46). Madrid: uned; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- MATEO ANDRÉS, J., ESCOFET, A., MARTÍNEZ, F. y VENTURA, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. España: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_30156918_1.pdf
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. México DF:Horsori.
- MATUS, C. y HAYE, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos XLI*, 135-146
- MAXCY, S. J. (2003). Pragmatic threads in mixed methods research in social sciences: An emerging theory in support of practice. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp. 51-89). Thousand Oaks, CA: Sage
- MEDINA, M., ZURLO, A.A. y CENSABELLA, M.I. (2013). Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco. *Boletín de Antropología y Educación*, 6, 19-29.
- MERINO, J.V. (2013). Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y Futuro*, 29, 157-178.
- MESA FRANCO, M.C. y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1996): *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid-Granada: C.I.D.E.-Laboratorio de Estudios Interculturales.

- MESA, M. (1994). *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid: Popular.
- MESA, M. (1995). Otras formas de cooperar: presión política y educación. *Papeles. Cuestiones internacionales de paz, ecología y desarrollo*, 55, 45-55.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN (2009). III Plan Director de la Cooperación Española (2009–2012).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). Objetivos de la educación para la década 2010-2020. Plan de acción 2010-2011. Madrid: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2017). *Informe estadístico del sistema educativo nacional*. Argentina: Secretaría de Innovación y Calidad Educativa y la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIEE). Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005536.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. PLAN DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SALTA (2016). Un compromiso para el Desarrollo de la Provincia de Salta. Disponible en: <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/prensa-2015/2811-plan-de-educacion-2016-2020>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2012-2013. Datos avance. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2012-2013--Datos-Avances.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2017). Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios. Curso 2014 - 2015.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014). La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro. Secretaria General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de: http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/estudio-participacion-cee_digital_r.pdf

- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2012). Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020 Recuperado de https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf
- MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN (2007). Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007 – 2010.
- MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN (2011). Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014. Recuperado de http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estrategico_2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf
- MONTERO, M., BOQUET, A. y MARTÍNEZ, A. (2011). Análisis Multinivel de movimientos migratorios: consideraciones y estrategia. *Revista Investigación Operacional*, 32 (1), 20-29.
- MORA, C. (2008). Globalización, Género y Migraciones. *Revista Polis*, 7 (20), 285-297.
- MORALES MALVERDE, M.G. (2015). *Creencias, estrategias discursivas y calidad educativa en la educación infantil chilena. Mirada desde una perspectiva de género* (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- MORENO SÁNCHEZ, E. y MÁRQUEZ VÁZQUEZ, C. (2016). Determinantes implicados en la construcción de la violencia de género. El caso de las escuelas primarias en una provincia de España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (6). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2132>
- MORENO, C. (2012). El proceso de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Más poder local, Aula Virtual*. Recuperado de <file:///C:/Users/tere/Downloads/Dialnet-ElProcesoDeInvestigacionEnLasCienciasSociales-4050366.pdf>
- MORLA, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4 (2), 137-162.
- MOURATIAN, P. et al. (2013). *Racismo: Hacia una Argentina Intercultural*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Recuperado de <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/documentos-tematicos/racismo-hacia-una-argentina-intercultural/>

- MUÑOZ, A.M. (2005). *La educación intercultural en el contexto europeo: Inmigración y educación estudio comparado de Francia y España* (Tesis Doctoral) Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- NACIONES UNIDAS (1948). Declaración universal de los derechos humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- NACIONES UNIDAS (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado de http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/25_sp.htm
- NACIONES UNIDAS (1979). Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- NACIONES UNIDAS (1994). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ViolenceAgainstWomen.aspx>
- NACIONES UNIDAS (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20ofull%20report%20S.pdf>
- NACIONES UNIDAS (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- NAVA DE VILLALOBOS, H. (2002) *La investigación jurídica. ¿Cómo se elabora el proyecto?* Maracaibo. Editorial EDILUZ.
- NAVARRO BARBA, J. (2011). Diversidad, calidad y equidad educativas. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/>
- NAVARRO, M.J. (2011). Metodologías activas y participativas en la educación superior. Estudio de casos. *Revista Educação Skepsis*, 1 (2), 261-293.
- NIÑO ROJAS, V. M. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U.

- NOVARO, G. (2006). Educación Intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal-Cuadernos Interculturales*, 4 (7), 49-60.
- OBLITAS, B. (2009). Machismo y violencia contra la mujer. *Investigaciones sociales*, 13 (23), 301-322.
- OBSERVATORIO PERMANENTE ANDALUZ DE LAS MIGRACIONES. BOLETÍN – OPAM (2011). Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración. Informe Anual “Andalucía e Inmigración”. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/sites/default/files/boletin_opam_10.pdf
- OLIVENCIA, J.J.L. y GARCÍA, E.P. (2015). Mujeres inmigrantes en el escenario escolar: visibilidad y participación para la igualdad de género desde una perspectiva inclusiva e intercultural. En *Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género: V Congreso Universitario Internacional. Investigación y Género*. Sevilla, 3 y 4 de julio de 2014 (pp. 978-996).
- OLMOS ALCARAZ, A. (2004). *Análisis crítico del discurso sobre la construcción de las diferencias en las políticas públicas de inmigración extranjera de Andalucía*. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- OPPERMANN, M. (2000). Triangulation a methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2 (2), 141-146.
- ORDEN DE 15 DE ENERO DE 2007, POR LA QUE SE REGULAN LAS MEDIDAS Y ACTUACIONES A DESARROLLAR PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE Y, ESPECIALMENTE, LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA. JUNTA DE ANDALUCÍA. BOJA nº 33 (2007).
- ORDEN DE 15 DE MAYO DE 2006, POR LA QUE SE REGULAN Y DESARROLLAN LAS ACTUACIONES Y MEDIDAS ESTABLECIDAS EN EL I PLAN DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EDUCACIÓN. BOJA NÚMERO 99 (2006).
- ORDEN EDU/849/2010, DE 18 DE MARZO, POR LA QUE SE REGULA LA ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDAD DE APOYO EDUCATIVO Y SE REGULAN LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE GESTIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, EN LAS CIUDADES DE CEUTA Y MELILLA. BOE nº 83 (2010).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURAL, INSTITUTO DE ESTUDIOS DEL DESARROLLO Y CONSEJO INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES (2016) Informe Mundial sobre Ciencias Sociales "*Afrontar el reto de las desigualdades y traza vías hacia un mundo justo*". Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245995s.pdf>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURAL (2007). Informe *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (1994). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Recuperado de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>

OROZCO GÓMEZ, M., SÁNCHEZ FUENTES, S., CUESTA GÓMEZ, J.L, CIFUENTES GARCIA, A. y MARTÍN ALMARAZ, R.A. (2015). Participación en comunidades de aprendizaje, como elemento clave para la formación inicial en el ámbito de la educación inclusiva e intercultural. *Revista de Ciencias de la Información*. 32, 53-62.

ORTEGA CARPIO, M.L. (2006: a). Diez años en permanente evolución. de la educación para el desarrollo humano y sostenible...a la educación para la ciudadanía global. III Congreso de Educación para el Desarrollo, Hegoa.

ORTEGA CARPIO, M.L. (2006: b). La Educación para el Desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. *Revista CIDOB d'Afers internacionals*, 72, 97-113.

ORTEGA CARPIO, M.L. (2008). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional.

ORTEGA, I. (2004a). *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Acogida del alumnado inmigrante*. Victoria-Gasteiz: Servicio Central del Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1090

ORTEGA, J. (2004b). Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro. Conferencia Inaugural. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. XIX

Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Santiago de Chile.
Recuperado de
http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/33/J_Ortega.pdf

OSUNA NEVADO, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58 Recuperado de
http://www.uned.es/grupointer/re358_03_carmen_osuna.pdf

PACHECO-MÉNDEZ, T. (2016). La comparación como recurso metodológico de la investigación social. *Revista Internacional de Investigación y Docencia (RIID)*, 1 (2), 1-4.

PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1996). *Desarrollo Psicológico y Educación I*. Madrid: Alianza Psicología.

PANIKKAR, R. (2006). *Paz e Interculturalidad, una reflexión filosófica*. España: Herder Editorial.

PEIRATS CHACÓN, J. y LÓPEZ MARÍ, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-211.

PEÑAHERRERA LEÓN, M. (2008). *Programa e-culturas: diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación intercultural* (Tesis Doctoral). Jaén: Universidad de Jaén.

PEÑAHERRERA, M. y COBOS, F. (2011). La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación - acción. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2), 121-132.

PEREYRA, E. (2013). *Tensiones en la enseñanza de educación sexual desde la perspectiva docente: La Educación sexual en escuelas de nivel medio en el marco de implementación del Programa de Educación Sexual Integral* (Tesis de grado). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

PÉREZ DE GUZMÁN, M.V. (2010). El proceso educativo de la educación para el desarrollo: prevención, exclusión e inclusión social. Master de Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

- PÉREZ JUSTE, R., GARCÍA LLAMAS, J.L., GIL PASCUAL, J. A. y GALÁN GONZÁLEZ, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Pearson Educación y UNED.
- PÉREZ PÉREZ, I. (2013). Conocimientos y prácticas de riesgo en VIH/SIDA. Una estrategia de Cooperación en Educación para el Desarrollo en Nicaragua (Tesis Doctoral). España: Universidad Pablo de Olavide.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (2010). Principios y fundamentos de la Educación Social. Máster en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).
- PERLO, C. y SAGASTIZABAL, M.D.L.A. (1997). La Educación intercultural: Un camino hacia la igualdad de oportunidades. (Primera parte). Recuperado de <http://200.3.120.225/handle/2133/3850>
- PETERS, S. J. (2010). Un abordaje de Educación Inclusiva para todos los niños y jóvenes en el Sur: Esquema de un aporte - proceso - resultado – contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (4), versión electrónica.
- PETIT, A. (2005). La participación desde el enfoque de género. *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho*, 12, 1-15.
- PIEDRA DE LA CUADRA, J. (2011). *El profesorado de educación física como agente en la coeducación: actitudes y buenas prácticas para la construcción de género en la escuela* (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PIEDRA, J., GARCÍA-PÉREZ, R., LATORRE, A. y QUIÑONES, C. (2013). Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 221-241.
- PILAR COBEÑAS (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. (Tesis Doctoral). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- PIQUERAS HABA, J. (2012). El mundo en movimiento. Migración internacional y globalización. *Cuaderno de Geografía*, 90, 187–210.

- PLAN ANDALUZ DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (2008 – 2011). Junta de Andalucía (2008). Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/html/sites/presidencia/contenidos/la_consejeria/Accion_exterior/documentacion_migracion/1199971498275_pacode.pdf
- PLAZA, M. V. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media* (Tesis Doctoral). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- POUILLER, M.F. (2012). *Educación intercultural bilingüe: ¿sentando las bases para un nuevo tipo de ciudadanía?: historia de vida de Ofelia Morales, representante del pueblo toba, maestra de la lengua y la cultura toba en la ciudad de Rosario* (Tesis de Maestría). Argentina: Universidad de San Andrés.
- POVEDANO DÍAZ, A., MONREAL GIMENO, M.C. y JIMÉNEZ GUTIÉRREZ, T I. (2011). Feminización de las migraciones internas en América Latina. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1981-1990). Granada: Instituto de Migraciones.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2013). *Manual para la inclusión de la perspectiva de género en programas con población internamente desplazada*. Chiapas: Fondo para el logro de los ODM, Programa Conjunto por una cultura de Paz.
- PROYECTO EDUCATIVO (2007). Servicio de Coordinación y Desarrollo Normativo. Dirección General de la Coordinación y Política educativa. Consejería de Educación y Ciencia. Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha. Recuperado de <http://lascompetenciasbasicas.files.wordpress.com/2008/02/proyectoeducativo.pdf>
- PUJADAS, J.J. y ROCA, J. (2004). L'etnografia com a descripció de les societats humanes. En J.J. Pujadas, D. Comas D'Argemir y J. Roca i Girona, *Etnografia*. Barcelona: UOC.
- PULIDO, R.Á. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, en T. Fernández y J. García (Coord.), *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. España: Alianza Editorial.

- QUEVEDO, E. (2011). El trabajo socioeducativo con el niño desde un recurso de prevención. *Revista Crítica*, 976, 48-52.
- RAPPAPORT, J. (2005). *Intercultural Utopias. Public Intellectuals, Cultural Experimentation and Ethnic Pluralism in Colombia*. Durham and London: Duke University Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (23ª Ed.) (2017). <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>
- REAL DECRETO 1635/2009, DE 30 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE REGULAN LA ADMISIÓN DE LOS ALUMNOS EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS CONCERTADOS, LOS REQUISITOS QUE HAN DE CUMPLIR LOS CENTROS QUE IMPARTAN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO EN EL ÁMBITO DE GESTIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. BOE nº 265 (2009).
- REBOLLEDO, T. y RODRÍGUEZ, M.R. (2014). Los centros escolares ante la diversidad: propuesta de mejora de la formación universitaria del profesorado. En En D. Cobos Sanchíz, E. López Meneses, A. Jaén Martínez, A.H. Martín Padilla y L. Molina García (Dir.), *Actas del II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práxis Educativa* (pp. 918-925). España: AFOE.
- RED IRES - INVESTIGACIÓN Y RENOVACIÓN ESCOLAR. (2009). Manifiesto Pedagógico No es verdad. Recuperado de [http://www.amigosmilani.es/sites/default/data/educar\(NOS\)%2049%20color.pdf](http://www.amigosmilani.es/sites/default/data/educar(NOS)%2049%20color.pdf)
- REDONDO-SAMA, G. (2015). Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. *Omnia Science-Revista Científica Intangible Capital*, 11 (3), 437-457. Recuperado de <http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/viewFile/651/478>
- RESOLUCIÓN Nº 107/99. Consejo Federal de Cultura y Educación (1999).
- RESOLUCIÓN Nº 239/14. Consejo Federal de Educación (2014).
- RIZZO, L. (2010). Género y participación comunitaria en contextos de interculturalidad: relato de una experiencia de trabajo con distintas mujeres en una comunidad de Santo Tomé, Santa Fé [en Línea]. Universidad Nacional de

Lanús. Departamento de Salud Comunitaria Recuperado de http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/descarga/TFI/EsAIP/031938_Rizzo.pdf

RODORIGO, M. (2013). *Mediación y colaboración interprofesional para la educación intercultural. Estudio de caso* (Tesis Doctoral). Almería: Universidad de Almería.

RODRÍGUEZ BLANCO, E (2012). *Género, Cultura y Desarrollo: Límites y oportunidades para el cambio cultural pro-igualdad de género en Mozambique*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11854/1/PP01-09.pdf>

RODRÍGUEZ DE GUZMÁN, J. (2012). Comunidad de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 68-86.

RODRÍGUEZ NAVARRO, H., GALLEGÓ LÓPEZ, B., SANSÓ GALIAY, C., NAVARRO SIERRA, J. L., VELICIAS SÁNCHEZ y M., LAGO SALCEDO, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado-REIFOP*, 14 (1), 101-112.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 119-130.

RODRÍGUEZ VARGAS, A (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4106429.pdf>

RODRÍGUEZ, E. e ITURMENDI, A. (2013). *Igualdad de género e interculturalidad: enfoques y estrategias para avanzar en el debate*. Serie Atandocabos Deshaciendonudos. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Algibe.

RODRÍGUEZ-VARGAS, A. (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. *Revista Educación Inclusiva*, 5, (3), 47-62.

- RUIZ BUENO, A (2008) La muestra: algunos elementos para su confección. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 75-88.
- RUIZ CABEZAS, A. (2013). *Estudio comparativo sobre los métodos utilizados en educación intercultural en la población negra e indígena de santa marta y palenque y la población de Málaga* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- SABARIEGO, M. (2012). La investigación educativa: génesis evolución y características. En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51 -87). Madrid: La Muralla
- SABBATINI, C. (2012). *Estudio acerca de la difusión global del conocimiento sobre educación: el caso del respeto por la diversidad en el discurso educativo argentino* (Tesis de Maestría). Argentina: Universidad de San Andrés.
- SÁEZ, R. (2001). Tendencias actuales de la educación intercultural. Aula Intercultural. Ponencia presentada en las "Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI". Murcia, diciembre de 2001. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090808.pdf>
- SALAS, A., URBANO, C.A., PRADA, E., PALOMAR, V., SUÁREZ, N., ZAPICO, R., GUATIERRI, J. y DIEZ, E. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista iberoamericana de Educación*, 58 (1), 1-15.
- SALES CIGES, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 200-218.
- SALES CIGES, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 113-132.
- SALKIND, N.J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- SAMBUC, B (2006) Los peligros del relativismo cultural. Derecho penal y pluralidad cultural. Anuario de Derech Penal. Recuperado de: http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/anuario/an_2006_13.pdf
- SÁNCHEZ BELLO, A. (2002) El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, 91-102.

- SÁNCHEZ, S. et al. (2011). Los movimientos migratorios y sus implicaciones educativas. En L. Amador y G. Musitu (Coord.), *Exclusión social y diversidad*. México: Trillas.
- SANHUEZA HENRÍQUEZ, S., CARDONA MOLTÓ, M.C. y FRIZ CARRILLO, M. (2011). La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España). *Papeles de Trabajo*, 21, 37-61.
- SARRAMONA, J. (1993). *Como entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona: CEAC.
- SAUTU, R. (2005). *Todo es Teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumière.
- SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE P. y ELBERT, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso, Colección Campo Virtual.
- SOLÉ PUIG, L.C. y CACHÓN RODRÍGUEZ, L. (2006). Globalización e Inmigración: los debates actuales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 116, 13-54.
- SOLER PRAT, S. (2008). *Las relaciones de género en la educación física en la escuela primaria. Análisis de los procesos de reproducción, resistencia y cambio en el aula* (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- SORIANO AYALA, E. (2005). Educación e interculturalidad. En *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 279-292). Almería: Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8894>
- STAKE, R.E. (1994). *Case Studies. Hanbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- STAKE, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

- SUBERVIOLA OVEJAS, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 59-67.
- TAMAYO GARZA, J. (2016). Identidad de género de las maestras de primaria. Ponencia. Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinarias. VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género (p. 731-744). Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/51971>
- TAMAYO Y TAMAYO, M. (1999). *Aprender a Investigar. Módulo dos: La investigación*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). ARFO EDITORES LTDA.
- TÉLLEZ, A., SÁNCHEZ, V. y MARTÍNEZ, J. (2014). Género y diversidad en la educación. la interacción de mujeres con capacidades diferenciadas (mujeres no estándar) en un centro público de educación infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 63-88.
- TERRÓN CARO, T., CÁRDENAS RODRÍGUEZ, R. y RODRÍGUEZ CASADO, M.R. (2017). Educación Intercultural Inclusiva. Funciones de los/as Educadores/as en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 1-17.
- TERRÓN-CARO, M.T. (2009). *Diversidad cultural y atención socioeducativa: experiencias innovadoras*. Sevilla: Fundación SM. Universidad Pablo de Olavide.
- TERRÓN-CARO, M.T. y CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, R. (2012). Planificar por competencias con enfoque intercultural. *Escuela Abierta*, 15, 33-50.
- THISTED, S., DIEZ, M.L., MARTÍNEZ, M.E., y VILLA, A. (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Buenos Aires: Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/Documento%201%20-%20Interculturalidad%20como.pdf>
- THOURTE, M. GOLDWASER, J. y WIERZBINSKY, K. (2015). Violencia con niños, niñas y adolescentes. UNICEF. Recuperado de <http://docplayer.es/7655525-Un-analisis-de-los-datos-del-programa-las-victimas-contra-las-violencias.html>

- TORRES, L. (2006). *Estudio de las necesidades que encuentran las personas mayores en el acceso al contenido de las páginas web* (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- TORRES, R. (2004). Comunidad de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona Fórum 2004. Recuperado de http://www.inafocam.edu.do/cms2/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf
- TRUJILLO GIRALDO, A. (2014). *Escuela para la diversidad. Investigación sobre experiencias y efectos de las políticas de inclusión LGBT en escuelas secundarias* (Trabajo de Especialización). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- TUSTS, M. y MORENO, C. (2005). Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes. *Revista Electrónica Internacional, Glosas Didácticas*, 15, 5-18. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-completo.pdf>
- UGALDE, N. y BALBASTRE, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31 (2), 179-187.
- UNDA, R. y ALVARADO, S.V. (2012). Feminización de la migración y papel de las mujeres en el hecho migratorio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 593-610.
- UNESCO (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- UNESCO (2005). Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf>
- UNESCO-OREALC. (2016). Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE. Santiago, Chile.

- URIARTE, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 7-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002>
- VALDIVIA, P.A. (2012). *La coeducación en la educación física. Análisis de las teorías y metodologías asociadas del profesorado y su reflejo en el alumnado. Estudio en la provincia de Jaén* (Tesis Doctoral). Jaén: Universidad de Jaén.
- VALLES, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VALLS, R. (2000). Comunidades de Aprendizaje: *Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- VALLS, R. (2005). Los educadores y educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación Social. Infancia y Educación Social*, 4. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=53&n=145>
- VARGAS PEÑA, J.M. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-11. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112COL3.pdf>
- VÁZQUEZ, G. (1995). El Estudio de casos como estrategia formativa en la pedagogía universitaria y en la pedagogía laboral. En E. López-Barajas y J.M. MONTOYA (Coord.), *El estudio de casos: Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- VEGA MORENO, M.C. (2007). *Planes de Acogida e integración escolar – social de alumnos de minorías étnicas*. Madrid: Calamar Ediciones.
- VEGA, A. et al. (2012). Orientaciones para la práctica de la educación intercultural. Revista Intersticios: *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (2), 323-325.
- VELARDE, M.C. (2015). *Las actitudes de los futuros docentes de educación primaria en relación con la educación intercultural y la identidad de género: propuestas para la formación educativa dela diversidad de género, etnia y cultura* (Tesis Doctoral). Extremadura: Universidad de Extremadura.
- VÉLEZ, W. (2012). Educación general: definiciones, evolución, paradigmas epistemológicos y futuro. CRET de la FEG. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras. Facultad de Estudios Generales. San Juan, Puerto

Rico. Recuperado de <http://generales.uprrp.edu/Decanato/educacion-general.pdf>

VERDEJA MUÑIZ, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias* (Tesis Doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo.

VERGARA FREGOSO, M. y RÍOS GIL, J.A. (2010). *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas*. México: Universidad de Guadalajara.

VERGARA, C. (2012). Deconstrucción y equilibración: procesos de construcción del conocimiento. *Acción Pedagógica*, (XXI), 76-81.

VEZUB, L. F. Y GARABITO, M. F. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (1), 123-140. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1096>

VIOR, E.J. (2013). *Lo político y la interculturalidad*. Belgrano: Universidad de Belgrano. Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU). Centro Latinoamericano de Estudios Avanzados (CLEA). Recuperado de <http://repositorio.ub.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/2043>

VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

YACUZZI, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1, 296-306.

YIN, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.

YUGUEROS, A.J. (2015). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 4, 61-70.

ZAGALAZ, M.L., ARTEAGA, M., CEPERO, M., MARTOS, M.M., MORENO, R. y RODRIGO, M. (2000). Los temas transversales, interdisciplinariedad y currículum oculto en Educación Física. En M.L. Zagalaz y M. Cepero (Eds.), *Educación Física y su Didáctica. Manual para el maestro generalista* (293-318). Jaén: Jabalcuz.

ZEMAITIS (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud (Trabajo de Especialización). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

ZÚÑIGA CASTILLO, M. (1995). Educación Intercultural para todos los peruanos. *Revista Tarea*, 36, 40.

Anexos 1.- Instrumentos de Análisis Documental

TABLA ANÁLISIS DOCUMENTAL DE CONTENIDO PARA EL MARCO LEGISLATIVO

TABLA ANÁLISIS DOCUMENTAL DE CONTENIDO DEL MARCO NORMATIVO DE REFERENCIA		
MARCO LEGISLATIVO INTERNACIONAL		
DIVERSIDAD CULTURAL		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
GÉNERO		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
MARCO LEGISLATIVO NACIONAL CONTEXTO ESPAÑOL		
DIVERSIDAD CULTURAL		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
GÉNERO		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
MARCO LEGISLATIVO NACIONAL CONTEXTO ARGENTINO		
DIVERSIDAD CULTURAL		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
GÉNERO		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE CONTENIDO PARA LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES

1.- Identificador del documento.	
Nombre Centro	
Zona	
Título	
Autoría	
Edición	
Año	
Nº páginas	
2.- Objetivos del proyecto educativo	
3.- Apartados que conforma el proyecto educativo de centro	
4.- Extracción de términos relevantes sobre las temáticas de interés	
DIVERSIDAD CULTURAL	
PERSPECTIVA DE GÉNERO	
5.- Acciones del centro escolar relacionadas con las temáticas	
6.- Observaciones	

Anexo 2.- Instrumento de la entrevista

Esta entrevista tiene por objetivo conocer de qué manera se atiende a la diversidad cultural y la perspectiva de género desde el equipo directivo, acercándonos a la realidad de las actuaciones que se realizan en el centro escolar. Toda la información tendrá el tratamiento otorgado según la vigente Ley de Protección de Datos de carácter general (15/1999 de 13 de diciembre).

ENTREVISTA A UN MIEMBRO DEL EQUIPO DIRECTIVO	
Fecha entrevista: _____ ENTREVISTA N°: _____ Lugar _____ Sexo _____ Hora de Inicio: _____ Hora Final: _____	
DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO	
Nombre del centro	
Titularidad	Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>
Zona	
DATOS DEL ENTREVISTADO/A	
Formación inicial académica	
Formación específica	
Experiencia en cargos de gestión	
Ocupación actual	
Fecha del cargo actual	
Observaciones	
1.- DIVERSIDAD CULTURAL	
1.- ¿Nos podría indicar qué se entiende por diversidad cultural en este centro escolar?	
2.- ¿Nos podría exponer, como miembro del equipo directivo, de qué manera se percibe la presencia de alumnado de origen extranjero en el centro? 2.1.- ¿Y alumnado de otras minorías étnicas?	
3.- Una vez conocida esta realidad, ¿podría indicarnos si en el Proyecto Educativo de Centro se contempla entre sus objetivos la atención a la diversidad cultural?	
4.- En España, según la actual ley educativa LOMCE-LOE, se recoge que en todo proyecto educativo debe aparecer la atención a la diversidad cultural. En este centro escolar, ¿se ha elaborado el Proyecto Educativo del Centro con dicha atención? 4.1.- (En caso afirmativo) ¿Desde cuándo se implementó esta atención y cómo se está llevando a la práctica en el centro?	
5.- En el Plan General Anual (PGA), ¿cuáles son los objetivos y contenidos relacionados con la diversidad cultural desarrollados durante el curso académico? (LLEVAR PREPARADO)	
6.- Concretamente, ¿en el currículum escolar está presente la diversidad cultural del alumnado?	

7.- Esta misma atención a la diversidad cultural, ¿se recoge en otros documentos oficiales del centro? 7.1.- (En caso afirmativo) ¿Cómo cuáles?
8.- ¿El alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se incluye entre las medidas dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo? 8.1.- ¿En qué tipo de medidas?
9.- ¿Cuál es su opinión, como miembro del equipo directivo, sobre las actuales medidas de atención a la diversidad cultural que se rigen por la normativa actual?
10.- ¿Qué medidas de atención a la diversidad cultural se desarrollan actualmente en este centro escolar y con qué objetivos se ponen en marcha?
11.- ¿A quiénes van dirigidas estas medidas habitualmente?
12.- Sobre el profesorado, ¿nos podría comentar si existe alguna inquietud o preocupación en relación a la diversidad cultural?
13.- ¿Qué nivel de conocimiento considera que tiene el profesorado en relación a la diversidad cultural?
14.- ¿Cómo se organiza el profesorado con respecto a la diversidad cultural?
15.- Por parte de las familias, ¿existe alguna inquietud o preocupación en relación a la diversidad cultural?
16.- ¿Qué actitud mantiene las familias acerca de la diversidad cultural?
17.- ¿Nos podría decir si existe un profesional concreto que se dedique a la atención de la diversidad cultural en el centro? 17.1.- (En caso afirmativo), ¿qué trabajo realiza para atender a la diversidad cultural del alumnado? 17.2.- ¿Y de qué manera se coordina con el centro escolar?
18.- ¿Existe en el centro apoyo de agentes externos (o de otras entidades) que trabajen en temas relacionados con la diversidad cultural del alumnado? 18.1.- (En caso afirmativo), ¿podría indicarnos algunas de sus actuaciones desarrolladas? 18.2.- Concretamente, ¿en el ámbito de la formación sobre diversidad cultural que tipo de acciones se realizan en el centro?
19.- ¿Qué relación se mantiene con la Administración Pública en cuanto a formación, facilidades y dotación de recursos para atender a la diversidad cultural en el centro?
20.- ¿Podría indicarnos las dificultades e inconvenientes más significativas que se plantean en el centro a la hora de tratar la diversidad cultural?
21.- ¿Qué cree que aporta trabajar la atención a la diversidad cultural en el centro?
22.- ¿En relación a la diversidad cultural piensa que se lleva a cabo alguna medida en el centro escolar considerada como buena práctica? ¿Por qué?

2.- PERSPECTIVA DE GÉNERO
23.- ¿Nos podría exponer, como miembro del equipo directivo, de qué manera se percibe las desigualdades de género en el centro?
24.- ¿Podría indicarnos si en el Proyecto Educativo de Centro se contempla entre sus objetivos la perspectiva de género?
25.- En España, según la actual ley educativa LOMCE, se recoge el desarrollo en la escuela de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género. En este centro escolar, ¿se ha elaborado el Proyecto Educativo con dicho planteamiento? 25.1.- (En caso afirmativo) ¿Desde cuándo se implementó la perspectiva de género y cómo se está llevando a la práctica en el centro?
26.- Concretamente, ¿en el currículum escolar está presente la perspectiva de género?
27.- ¿La perspectiva de género se recoge en otros documentos oficiales del centro? 27.1.- (En caso afirmativo) ¿Cómo cuáles?
28.- ¿Considera que las acciones con enfoque de género van dirigidas, en mayor medida, a las alumnas del centro?
29.- Desde el equipo directivo, ¿se considera pertinente trabajar la perspectiva de género en el centro?
30.- ¿Podría informarnos sobre medidas que trabajen la perspectiva de género en el centro?
31.- Sobre el profesorado, ¿nos podría comentar si existe alguna inquietud o preocupación en relación al género?
32.- ¿Qué nivel de conocimiento considera que tiene el profesorado en relación al género?
33.- ¿Cómo se organiza el profesorado con respecto a la perspectiva de género?
34.- Por parte de las familias, ¿existe alguna inquietud o preocupación en relación al género?
35.- ¿Qué actitud mantiene las familias acerca de cuestiones sobre género?
36.- ¿Nos podría decir si existe un profesional concreto que se dedique a la atención de las desigualdades, discriminaciones o violencia de género en el centro? 36.1.- (En caso afirmativo), ¿qué funciones desarrolla desde la perspectiva de género? 36.2.- ¿Y de qué manera se coordina con el centro escolar?
37.- ¿Existe en el centro apoyo de agentes externos (o de otras entidades) que trabajen en temas relacionados con el género en la escuela? 37.1.- (En caso afirmativo), ¿podría indicarnos algunas de sus actuaciones desarrolladas? 37.2.- Concretamente, ¿en el ámbito de la formación sobre perspectiva de género qué tipo de acciones se realizan en el centro?
38.- ¿Qué relación se mantiene con la Administración Pública en cuanto a formación, facilidades y

dotación de recursos para fomentar y garantizar la igualdad de género en el centro escolar?
39.- ¿Podría indicarnos las dificultades e inconvenientes más significativas que se plantean en el centro a la hora de tratar la perspectiva de género?
40.- ¿Qué cree que aporta trabajar cuestiones sobre género en el centro?

3.- ACCIONES INTERCULTURALES - PERSPECTIVA DE GÉNERO
41.- En este tercer bloque de preguntas nos gustaría profundizar en las medidas de atención a la diversidad cultural y con perspectiva de género existentes en el centro y su funcionamiento en estos momentos; ¿Nos podría indicar cómo se percibe la diversidad cultural desde la perspectiva de género?
42.- ¿Nos podría informar sobre medidas de atención para el alumnado extranjero y/o de minorías étnicas del centro que cuenten con el enfoque de género?
43.- ¿De qué manera puede influir el sexo en el trabajo que se realiza con el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas?
44.- ¿Es diferente el trabajo que se realiza con los niños extranjeros y/o de minorías étnicas que con las niñas?
45.- ¿Existen medidas para niños o niñas según su procedencia? - (En caso afirmativo), ¿qué tipo de medidas se realizan para niños y niñas según su procedencia?
46.- ¿Nos podría indicar qué se entiende por interculturalidad con perspectiva de género en el centro?
47.- Como miembro del equipo directivo, ¿piensa que las actuaciones realizadas en el centro implementan la interculturalidad y la perspectiva de género?
48.- ¿Hacia qué tipo de acciones y destinatarios/as cree que va destinada la educación intercultural con perspectiva de género?
49.- ¿Desde qué niveles de coordinación se trabaja en el centro para atender a la diversidad cultural y la perspectiva de género? (<i>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA</i>)
50.- ¿Nos podría decir si en el centro se emplea materiales para trabajar la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género, como por ejemplo algún material docente, folletos, cartelería, videos, libros u otros recursos educativos?
51.- ¿Cuál sería su valoración sobre la implantación de dichos recursos didácticos?
52.- ¿Nos podría indicar cuál es la actitud de las familias ante la educación intercultural en función del género?
53.- Por último, como miembro del equipo directivo y persona que trabaja en el ámbito educativo, ¿considera necesaria la incorporación de un agente socioeducativo externo al centro para trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género en la escuela? 53.1.- ¿Podría indicarnos algunas de sus posibles tareas y funciones en el centro?

4.- PROPUESTA DE MEJORA U OTRAS ALTERNATIVAS INTERCULTURALES - GÉNERO
<i>BREVE INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO</i>
54.- Con estas últimas cuestiones, nos gustaría conocer aquellas propuestas de mejora con las que se podría trabajar para favorecer la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros escolares; ¿Cree que se podría trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro? 54.1.- ¿De qué manera se podría implantar este planteamiento en el centro escolar?
55.- Desde la dirección del centro ¿cómo cree que se podría mejorar la formación sobre educación intercultural con perspectiva de género en el profesorado? 55.1.- ¿Y de manera continuada en su práctica profesional?
56.- ¿Es posible incorporar como uno de los objetivos del Proyecto Educativo de Centro, o en otro documento oficial del centro, el fomento de la educación intercultural con perspectiva de género?
57.- Sobre las medidas de atención a la diversidad cultural con perspectiva de género en los centros escolares, teniendo presente los continuos cambios sociales, políticos, económicos, etc., ¿cómo cree que dichas medidas se están viendo influenciadas?
58.- ¿Qué expectativas tiene sobre las intervenciones socioeducativas en educación intercultural con perspectiva de género para su comunidad educativa?
59.- ¿De qué manera se mejoraría la participación de la comunidad educativa del centro con respecto a la diversidad cultural con perspectiva de género?

Anexo 3. Instrumento del grupo de discusión

GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN PARA EL PROFESORADO DE LOS CEIP Y AGENTES CLAVE DEL CENTRO ESCOLAR.

Posibles participantes clave:

Docentes de los CEIP - Mediador/a Intercultural de una Asociación cercana - Orientador/a educativo/a del centro - Animador/a sociocultural de una Asociación cercana - Educador/a Social - Educador/a Especial - Trabajador/a Social - Pedagogo/a – Alguna persona del AMPA (familiares).

Fecha		Edades	
Nº Mujeres		Ocupaciones	
Nº Hombre		Lugar del GD	

DIVERSIDAD CULTURAL	
1	¿De qué manera influye en el centro escolar la incorporación de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas en las aulas?
2	¿Qué dificultades se pueden plantear en un centro escolar a la hora de trabajar la diversidad cultural en las aulas?
3	¿Qué se entiende por educación intercultural en la escuela?
4	¿La interculturalidad es necesaria en un centro escolar?
5	¿De qué manera se implementa la interculturalidad en el centro escolar?
6	¿Qué aporta trabajar desde la educación intercultural en un centro escolar?
PERSPECTIVA DE GÉNERO	
7	¿Cómo se perciben las desigualdades de género en un centro escolar?
8	¿La cuestión de género sólo tiene que ver con mujeres, o en cambio es para hombres y mujeres?
9	¿Se considera relevante trabajar la perspectiva de género en las aulas?
10	¿De qué manera se implementa la perspectiva de género en el centro escolar?
11	¿Se considera que la educación intercultural es necesaria para trabajar contra las desigualdades de género en el centro escolar?
ACCIONES INTERCULTURALES - GÉNERO	
11	¿Qué actuaciones interculturales son las más significativas en un centro escolar?
12	¿Qué acciones desde la perspectiva de género se trabajan en un centro escolar?
	¿Qué aporta trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares?
13	¿El profesorado actual posee formación para trabajar la interculturalidad con

	perspectiva de género en su aula?
14	¿Se considera necesaria la incorporación de materiales didácticos sobre educación intercultural con perspectiva de género para toda la comunidad educativa?
15	¿En la etapa de infantil y primaria es importante trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en las aulas?
PROPUESTA DE MEJORA INTERCULTURALES - GÉNERO	
16	¿Cómo se puede mejorar la atención a la diversidad cultural con perspectiva de género en el centro escolar?
17	¿De qué manera se puede mejorar la formación del profesorado sobre educación intercultural con perspectiva de género?
18	¿Qué posibilidades existen a la hora de implantar intervenciones socioeducativas en interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares?
19	¿Es necesaria la intervención de agentes externos para trabajar temas interculturales con perspectiva de género en el centro escolar?
20	¿De qué manera se mejoraría la participación de la comunidad educativa en el centro?

Anexo 4. Instrumento de la encuesta.

Este cuestionario se enmarca en el estudio titulado “*Actuaciones y prácticas para la interculturalidad con perspectiva de género en los Centros de Educación Infantil y Primaria. Estudio de caso en contextos multiculturales de Sevilla y Salta*”. Este instrumento tiene por objetivo conocer de qué manera se atiende a la diversidad cultural y la perspectiva de género desde el profesorado, acercándonos a la realidad de las actuaciones que se realizan en el centro escolar. Toda la información tendrá el tratamiento otorgado según la vigente Ley de Protección de Datos de carácter general (15/1999 de 13 de diciembre).

De antemano, le agradecemos que participe en este estudio y le pedimos que conteste a las preguntas con la **máxima sinceridad**, asegurándose la mayor confidencialidad a sus respuestas. Con este instrumento no se trata de evaluar al docente ni al centro, sino que sea de utilidad y ayuda para consolidar propuestas de mejora en educación. Para responder, **señale con una X** la opción que considere más ajustada a lo que piensa. Cuando ninguna de las alternativas ofrecidas le parezca adecuada, señale “*otras*” e indique brevemente su respuesta.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO			
1	Edad	25 o menos <input type="checkbox"/> Entre 26 - 30 <input type="checkbox"/> Entre 31 - 35 <input type="checkbox"/> Entre 36 - 40 <input type="checkbox"/> Entre 41 - 45 <input type="checkbox"/> Entre 46 - 50 <input type="checkbox"/> Entre 51 - 55 <input type="checkbox"/> 56 o más <input type="checkbox"/>	
2	Sexo	Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	
3	Formación inicial académica. (Complete todas las opciones que procedan)	Licenciatura en: _____ Diplomatura en: _____ Grado en: _____ Máster en: _____ Doctorado en: _____ Otros: _____	
4	Formación específica	NO <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> En caso afirmativo, indique cual: _____	
5	Ocupación	Sólo docente <input type="checkbox"/> Docente y Tutor/a <input type="checkbox"/> Docente con cargo directivo <input type="checkbox"/> Indique cuál: _____ Docente con especialidad <input type="checkbox"/> Indique cuál: _____ Otros: _____	
6	Años de experiencia docente	5 o menos <input type="checkbox"/> Entre 6 - 15 <input type="checkbox"/> Más de 15 <input type="checkbox"/>	
7	Etapa en la que imparte docencia	Infantil <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/>	

8	Nº de Alumnado extranjero y/o minoría étnica en su aula	Ninguno <input type="checkbox"/>	5 o menos <input type="checkbox"/>	Entre 6 - 10 <input type="checkbox"/>	Más de 10 <input type="checkbox"/>
SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO					
9	TITULARIDAD	Público <input type="checkbox"/>	Concertado <input type="checkbox"/>	Privado <input type="checkbox"/>	
10	Alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas en el centro	10 o menos <input type="checkbox"/>	Entre 11 - 15 <input type="checkbox"/>	Entre 16 - 20 <input type="checkbox"/>	Entre 21 - 25 <input type="checkbox"/>
		Entre 26 - 30 <input type="checkbox"/>	Entre 31 - 35 <input type="checkbox"/>	Entre 36 - 40 <input type="checkbox"/>	Más de 40 <input type="checkbox"/>
11	De la siguiente documentación, cuál está presente en el centro escolar: (Señale todas las posibles)				
	Existe Plan de Atención a la Diversidad Cultural			SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Existe Plan de Acogida para el Alumnado Extranjero			SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Existe Plan de Convivencia Escolar			SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	El centro se rige por un Plan de Compensación Educativa			SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Otros. Indique cuáles:				

A continuación, señale con una X las afirmaciones con la máxima sinceridad, siguiendo la escala de valoración según el grado de acuerdo/desacuerdo. Donde 1 es en desacuerdo y 4 es de acuerdo. GRACIAS.

SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL					
(Donde 1 es nada de acuerdo ; 2 es poco; 3 es algo y 4 es bastante de acuerdo)					
12	La diversidad cultural se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	1	2	3	4
13	La diversidad cultural es percibida como necesidad compensatoria del alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	1	2	3	4
14	La diversidad cultural enriquece las relaciones diarias entre el alumnado en el aula	1	2	3	4
15	La diversidad cultural se entiende como realidad sociocultural	1	2	3	4
16	Trabajar la atención a la diversidad cultural del alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	1	2	3	4
17	La diversidad cultural conlleva interacción y convivencia de personas culturalmente diferentes dentro y fuera del aula	1	2	3	4
18	En el currículum escolar se contempla la diversidad cultural del alumnado	1	2	3	4
19	El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la diversidad cultural del alumnado	1	2	3	4
20	El profesorado posee conocimiento sobre diversidad cultural	1	2	3	4
21	El profesorado tiene en cuenta la diversidad cultural en su actividad docente	1	2	3	4

(Donde 1 es nada de acuerdo ; 2 es poco; 3 es algo y 4 es bastante de acuerdo)				
22	El profesorado se coordina de forma interdisciplinar para atender a la diversidad cultural en las aulas	1	2	3 4
23	El profesorado mantiene una relación más continuada con las familias de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas que con el resto de familias	1	2	3 4
24	El profesorado utiliza en sus clases (materiales, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos sobre educación intercultural en las aulas.	1	2	3 4
25	Con la formación del profesorado, es suficiente para atender a la diversidad cultural del alumnado	1	2	3 4
26	El profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la diversidad cultural	1	2	3 4
27	El alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se encuentra en desventaja socioeducativa con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje	1	2	3 4
28	El alumnado extranjero y/o de minorías étnicas debe tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje con el resto de sus compañeros y compañeras de clase	1	2	3 4
29	El alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas posee dificultades en su proceso de aprendizaje	1	2	3 4
30	Las actividades de atención a la diversidad cultural son destinadas principalmente al alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	1	2	3 4
31	Al alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se le realiza un diagnóstico educativo individualizado	1	2	3 4
32	Si se establece un plan de actuación individualizado, éste es consensuado con el propio alumnado extranjero y/o de minorías étnicas	1	2	3 4
33	La formación en atención a la diversidad cultural es necesaria para la mejora de la actividad docente	1	2	3 4
34	En el centro se dispone de Plan de Acogida sólo para el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	1	2	3 4
35	Desde el centro se le ofrece formación al profesorado sobre cómo gestionar la diversidad cultural en las aulas	1	2	3 4
36	Desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación en diversidad cultural	1	2	3 4
37	La formación del profesorado en diversidad cultural es recibida de forma autodidacta	1	2	3 4
38	Desde el centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	1	2	3 4
39	El centro garantiza el cumplimiento de la normativa en el que se fomenta los recursos de atención a la diversidad cultural para una mejora de la calidad y equidad educativa en interculturalidad.	1	2	3 4
40	El centro lleva a cabo prácticas sobre diversidad cultural donde participa toda la comunidad educativa.	1	2	3 4
41	En el centro se defiende la normativa actual establecida con respecto a la atención a la diversidad cultural en los centros escolares	1	2	3 4
42	Las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas utilizan todos los servicios	1	2	3 4

	del centro escolar	
43	A las familias de origen extranjero y/o de minorías étnicas se les informa de manera continuada sobre el proceso de aprendizaje de sus menores	1 2 3 4
44	Las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas tienen una actitud de indiferencia sobre la educación de sus menores	1 2 3 4
45	Las familias de alumnado y/o minorías étnicas participan menos en acciones socioeducativas que el resto de familias	1 2 3 4
46	Se informa a todas las familias sobre el proceso educativo de los menores	1 2 3 4
47	La administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para atender a la diversidad cultural en las aulas	1 2 3 4
48	En el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar las estrategias docentes y otros recursos para atender a la diversidad cultural del alumnado	1 2 3 4
49	El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la diversidad cultural en las aulas	1 2 3 4
50	Existe compromiso del centro en la realización de acciones para el fomento del respeto a la diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales e inclusivos.	1 2 3 4
51	El centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios inclusivos en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado	1 2 3 4
52	Para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la diversidad cultural en todos los centros escolares de infantil y primaria	1 2 3 4
SOBRE PERSPECTIVA DE GÉNERO		
(Donde 1 es nada de acuerdo ; 2 es poco; 3 es algo y 4 es bastante de acuerdo)		
53	La perspectiva de género se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	1 2 3 4
54	Trabajar la perspectiva de género en el alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	1 2 3 4
55	En el currículum escolar se contempla la perspectiva de género	1 2 3 4
56	El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la perspectiva de género	1 2 3 4
57	El profesorado posee conocimiento sobre la perspectiva de género	1 2 3 4
58	El profesorado trabaja la perspectiva de género en su actividad docente	1 2 3 4
59	El profesorado se coordina de forma interdisciplinar para trabajar la perspectiva de género en las aulas	1 2 3 4
60	El profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la perspectiva de género	1 2 3 4
61	La filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas relacionadas con la perspectiva de género	1 2 3 4
62	En las actividades diarias en el aula se ven reflejadas actitudes diferenciales de género entre el alumnado	1 2 3 4

63	Las acciones que se realizan en el centro con relación al género van destinadas sólo a las niñas	1	2	3	4
64	En el centro se desarrollan prácticas (juegos) en función del sexo	1	2	3	4
65	La interacción socioeducativa entre el alumnado se ve diferenciada según el sexo	1	2	3	4
66	El rendimiento académico del alumnado es distinto según el sexo	1	2	3	4
67	En el aula se trabaja las desigualdades, discriminaciones o violencia de género	1	2	3	4
68	En el aula se trabajan cuestiones sobre género	1	2	3	4
69	Existe formación sobre la perspectiva de género	1	2	3	4
70	La formación en igualdad de género es necesaria para la mejora de la actividad docente	1	2	3	4
71	A las familias del centro se les informa de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela	1	2	3	4
72	Se dispone de programas y proyectos con perspectiva de género en el centro	1	2	3	4
73	La administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para trabajar cuestiones de género en las aulas	1	2	3	4
74	La formación del profesorado actual es suficiente para trabajar acciones con perspectiva de género en el centro	1	2	3	4
75	Desde el centro escolar se le ofrece formación al profesorado sobre cómo trabajar la perspectiva de género en las aulas	1	2	3	4
76	Desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación para trabajar la perspectiva de género	1	2	3	4
77	La formación del profesorado en género es recibida de forma autodidacta	1	2	3	4
78	Desde el centro se informa sobre recursos socioeducativos en perspectiva de género para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	1	2	3	4
79	En el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar estrategias docentes y otros recursos para tratar asuntos sobre el género en las aulas	1	2	3	4
80	El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la perspectiva de género en las aulas	1	2	3	4
81	Existe compromiso del centro en la realización de acciones que giren en torno al fomento valores en igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.	1	2	3	4
82	El centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios de igualdad de género en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado	1	2	3	4
83	Para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la perspectiva de género en todos los centros escolares de infantil y primaria	1	2	3	4
SOBRE MEDIDAS INTERCULTURALES - GÉNERO					

(Donde 1 es nada de acuerdo ; 2 es poco; 3 es algo y 4 es bastante de acuerdo)				
84	En el centro se puede trabajar la interculturalidad con perspectiva de género	1	2	3 4
85	La filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas interculturales con perspectiva de género	1	2	3 4
86	Con la ley educativa actual se favorece medidas interculturales con perspectiva de género en las aulas	1	2	3 4
87	Existe formación para el profesorado sobre acciones interculturales con perspectiva de género	1	2	3 4
88	La educación intercultural con perspectiva de género debe considerarse como una materia transversal en el currículum de contenidos	1	2	3 4
89	En el centro existe acciones interculturales con perspectiva de género	1	2	3 4
90	Las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a las niñas extranjeras y/o de minorías étnicas	1	2	3 4
91	En el centro se tiene conocimiento sobre acciones interculturales con perspectiva de género que se realicen en otras instituciones socioeducativas	1	2	3 4
92	Se desarrollan actividades de formación al profesorado para la comprensión y conocimiento del contexto en diversidad cultural y la perspectiva de género	1	2	3 4
93	El profesorado centra su actuación desde las características propias del alumnado y su familia.	1	2	3 4
94	El profesorado centra su actuación desde las características propias del contexto sociocultural del centro escolar	1	2	3 4
95	Todas las familias, generalmente, se implican en acciones socioeducativas del centro	1	2	3 4
96	Para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios culturales	1	2	3 4
97	Para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios de género	1	2	3 4
98	Para el profesorado es pertinente realizar prácticas interculturales con perspectiva de género en las aulas	1	2	3 4
99	En el centro se dan a conocer al profesorado materiales didácticos sobre interculturalidad en las aulas publicados por la administración pública	1	2	3 4
100	El profesorado conoce materiales didácticos sobre género en las aulas	1	2	3 4
101	La formación del profesorado en género recibida es útil para gestionar las desigualdades socioculturales en el aula	1	2	3 4
102	El profesorado del centro utiliza en sus clases (materiales, contenidos, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	1	2	3 4
103	El profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado	1	2	3 4
104	Sobre las medidas de educación intercultural con perspectiva de género, se considera mejor trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria	1	2	3 4
105	Las acciones desarrolladas en el centro incorporan la interculturalidad desde la perspectiva de género.	1	2	3 4

106	Las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a toda la comunidad educativa	1	2	3	4
SOBRE PROPUESTAS DE MEJORA INTERCULTURALES - GÉNERO					
(Donde 1 es nada de acuerdo ; 2 es poco; 3 es algo y 4 es bastante de acuerdo)					
107	El centro promueve acciones flexibles que faciliten la participación de todas las familias en el centro	1	2	3	4
108	Existe formación de prácticas interculturales con perspectiva de género como modelo de educación inclusiva	1	2	3	4
109	Se desarrollan actividades para potenciar la comunicación, intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa	1	2	3	4
110	Desde el centro se fomenta la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen con materiales interculturales	1	2	3	4
111	Existe participación de entidades socioeducativas que trabajen el género en centros escolares	1	2	3	4
112	El centro garantiza relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje.	1	2	3	4
113	Se desarrollan proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural con perspectiva de género	1	2	3	4
114	El profesorado asume como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas.	1	2	3	4
115	Desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios	1	2	3	4
116	Desde el profesorado se considera realizar mejoras en políticas educativas para trabajar acciones interculturales con perspectiva de género en las aulas	1	2	3	4
117	Se considera importante que la comunidad educativa participe en el fomento de una educación intercultural con perspectiva de género a través de experiencias y actividades socioeducativas	1	2	3	4
118	La incorporación de agentes socioeducativos externos en los centros escolares que trabajen en medidas interculturales con perspectiva de género es necesaria en todos los centros escolares	1	2	3	4

Del listado de tareas que presentamos, ¿podría señalar aquellas que desde su centro escolar se pueden realizar para mejorar la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género?

A nivel interno – organizacional		SI	NO
119	Conocimiento del contexto-entorno del centro escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120	Conocimiento de las características del alumnado por ciclos de enseñanzas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121	Conocimiento de la realidad sociofamiliar del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

122	Innovación anual del Plan Educativo de Centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123	Coordinación del equipo directivo para gestionar la diversidad cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124	Coordinación del equipo directivo para trabajar cuestiones de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125	Coordinación del profesorado para atender a la diversidad cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126	Coordinación del profesorado para trabajar el género en las aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127	Coordinación interdisciplinar y de forma intercultural con perspectiva de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128	Participación en el diseño de nuevos proyectos educativos interculturales y de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129	Ejecución de nuevos proyectos educativos interculturales y de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130	Evaluación de proyectos educativos implantados en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131	OTRAS. Indique cuáles:		
A nivel institucional		SI	NO
132	Actividades de formación socioeducativas, culturales y de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133	Actividades de ocio y tiempo libre para la Comunidad Educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134	Campañas de información y sensibilización intercultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
135	Información, asesoramiento y apoyo a las familias extranjeras y/o de minorías étnicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
136	Creación de nuevos recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137	Organización de actividades de participación comunitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
138	Organización de actividades en interculturales con perspectiva de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
139	OTRAS. Indique cuáles:		
A nivel del profesorado		SI	NO
140	Fomento de las relaciones con las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
141	Impartición y extensión de las actividades docentes realizadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
142	Trabajo en equipo interdisciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
143	Trabajo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
144	Formación de prácticas interculturales con perspectiva de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
145	OTRAS. Indique cuáles:		

Conteste a las siguientes preguntas con la **máxima sinceridad** posible. **GRACIAS.**

146	<p>De las siguientes formas de gestionar la diversidad cultural, cuál se ajusta, en mayor medida, a su percepción sobre la diversidad cultural como docente: <i>(señale todas las que considere)</i></p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural no se tiene que considerar en la educación</p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural es un elemento a considerar en le educación</p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural conlleva adaptarse al contexto del centro escolar de acogida</p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural supone poseer desigualdades socioculturales en el centro escolar</p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural es un elemento enriquecedor de la sociedad</p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural supone estar en desventaja educativa con el resto del alumnado</p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural es parte de la idiosincrasia humana</p> <p><input type="checkbox"/> Otras. Indique cuáles:</p>
147	<p>¿Conoce otras actividades que fomenten la interculturalidad en la escuela distintas a las que se realicen en su centro? (desde la administración pública, asociaciones, ONG y otras organizaciones, entidades privadas, otras escuelas, etc.)</p>
148	<p>¿Podría definirnos brevemente qué sería para usted un ejemplo de buena práctica en educación intercultural con perspectiva de género?</p>
<p>149.- Le proporcionamos el siguiente espacio para que realice las observaciones y comentarios que estime oportuno:</p>	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 5. Dossier de Validación de Instrumentos.



Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Educación y Psicología Social

Programa de Doctorado: Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos,
Igualdad, Educación e Intervención Social

DOSSIER DE VALIDACIÓN

**DIVERSIDAD CULTURAL Y PERSPECTIVA DE GÉNERO
EN CENTROS EDUCATIVOS DE INFANTIL Y PRIMARIA.**

ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE EN SEVILLA Y SALTA.

Doctoranda: María del Rocío Rodríguez Casado

Directores: Profa. Dra. María Teresa Terrón Caro
Prof. Dr. Gonzalo Musitu Ochoa

2014

BREVE INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN.

El presente dossier esboza brevemente el planteamiento de un estudio de caso intercultural, perteneciente a la Tesis Doctoral titulada “Actuaciones y prácticas para la interculturalidad con perspectiva de género en los Centros de Educación Infantil y Primaria. Estudio de caso en contextos multiculturales de Sevilla y Salta.” Dicho trabajo está inscrito en el programa de doctorado denominado Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Esta investigación tiene por objeto conocer realidades y evidencias sobre prácticas educativas en relación a la interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares de la ciudad de Sevilla (España), en paralelo con el tratamiento otorgado de la misma temática en los centros escolares de la región de Salta (Argentina). Con todo ello, queremos plasmar la transferencia de conocimientos y competencias sobre la implantación verdadera de una educación intercultural con perspectiva de género, teniendo presente las diferencias de la contextualización. Como valor añadido al enfoque intercultural, profundizamos en la perspectiva de género describiendo situaciones diferenciadas socioculturalmente.

En esta investigación se aborda la educación intercultural y gestión a la diversidad cultural de forma intencionada en los centros con alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas, pues desde el ingreso de este alumnado específico en las aulas se pusieron en marcha políticas llamadas “interculturales”. En cambio, consideramos la diversidad cultural como un concepto más amplio, abarcando otras categorías socioculturales como es la cuestión de género.

El hecho de incorporar la perspectiva de género en el marco intercultural es debido al planteamiento principal de este estudio, es decir, investigar sobre actuaciones realizadas en instituciones educativas basadas en valores socioeducativos, democráticos, de derechos,... que garanticen la inclusión de todo el alumnado, la igualdad para niños y niñas, la no discriminación por razón de género, étnia, religión, clase social, etc.

Diferentes autorías y estudios trabajan el tema de la interculturalidad y el género en las escuelas. Muchas de ellas de manera teórica, otras diseñando materiales, guías orientativas y diversos recursos docentes para atender a la evidente multiculturalidad y desigualdades de género en las aulas. Sin embargo, esta investigación requiere de un determinado análisis socioeducativo del contexto en el que está inmerso un Centro de Educación de Infantil y Primaria, así como desde el momento que se trabaja en estas materias.

Al igual que multitud de documentos oficiales diseñados y en vigor sobre medidas de atención a la diversidad cultural y referentes a cuestiones de género para los centros escolares, con este trabajo pretendemos conocer la situación de dichas actuaciones (políticas, sociales y educativas) y si, en realidad, se llevan a la práctica teniendo presente el significado de lo que se entiende por educación intercultural y desde la perspectiva de género.

Ante la situación pluricultural evidente en los centros escolares, destacamos la existencia de cierta ambigüedad en relación al concepto de educación intercultural, aunque en muchas ocasiones sea el término más utilizado.

Dadas las circunstancias y coyunturas actuales, esta investigación mantiene un tema con proyección de futuro, puesto que se dirige al estudio y debate acerca de los fines de la educación actual y el rol que ocupa la escuela en nuestra sociedad plural. Por ello, se requiere de una reflexión sobre la cultura organizativa de los centros escolares, sobre sus valores y actitudes (alumnado, profesorado, familias y otros agentes socioeducativos) y sobre el modo en que se construye el conocimiento acerca de la presente realidad sociocultural. Así, en la manera en la que se alcance dicha reflexión, podremos hablar de una filosofía desde lo intercultural con perspectiva de género en los centros escolares de infantil y primaria.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

OBJETIVO GENERAL

Analizar el tratamiento otorgado a la diversidad cultural y a la perspectiva de género en los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta en base al conocimiento de los/as agentes implicados/as y las acciones desarrolladas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

6. Identificar qué se entiende por diversidad cultural y perspectiva de género desde el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa de los centros educativos seleccionados.
7. Examinar las acciones para gestionar la diversidad cultural y la perspectiva de género desarrolladas en los centros escolares seleccionados.

8. Conocer el nivel de formación que presenta el equipo docente ante la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros escolares seleccionados.
9. Profundizar en el rol que ocupa la Comunidad Educativa de los centros escolares seleccionados en cuanto a la participación de las familias y otros/as agentes externos/as.
10. Realizar una comparación entre los centros educativos de infantil y primaria de Sevilla y Salta para conocer la designación dada a la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género.

Estos objetivos, relacionados entre sí, conforman la estructura de los instrumentos de recogida de información diseñados con cuatro ejes fundamentales y que hacen referencia al conocimiento sobre 1) diversidad cultural, 2) perspectiva de género, 3) acciones interculturales con perspectiva de género en los centros escolares y 4) propuestas de mejora enfocadas hacia la interculturalidad desde la perspectiva de género.

INSTRUMENTOS A VALIDAR PARA ESTA INVESTIGACIÓN:

A continuación, presentamos cuatro instrumentos elaborados para esta investigación. Estos son una tabla documental diseñada para recoger toda la documentación consultada en el análisis documental pre y post del trabajo de campo; un guión de entrevista en profundidad dirigido a un miembro del equipo directivo de los centros escolares de infantil y primaria seleccionados; un cuestionario destinado al equipo docente de los mismos centros y un guión de los grupos de discusión que se realizarán con profesionales socioeducativos internos y externos, así como con informantes clave en el ámbito escolar.

Dichos instrumentos necesitan de una revisión y validación por diferentes profesionales con la finalidad de afinar la viabilidad y fiabilidad de la recogida de datos en las intervenciones a realizar durante el trabajo de campo, así como revisar las diferencias en la contextualización, ya que esta investigación se pone en marcha en Sevilla (España) y Salta (Argentina), dos contextos multiculturales distintos a priori. Por último, con todas las sugerencias, mejoraremos dichos instrumentos en calidad metodológica y de contenido de investigación.

Finalmente, este dossier de validación, recoge una valoración sobre los instrumentos presentados, además de todos los comentarios que, en el mismo escrito, se puedan ir realizando.

1.- INSTRUMENTOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL.

TABLA ANÁLISIS DOCUMENTAL DE CONTENIDO PARA EL MARCO LEGISLATIVO

TABLA ANÁLISIS DOCUMENTAL DE CONTENIDO DEL MARCO NORMATIVO DE REFERENCIA		
MARCO LEGISLATIVO INTERNACIONAL		
DIVERSIDAD CULTURAL		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
GÉNERO		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
MARCO LEGISLATIVO NACIONAL CONTEXTO ESPAÑOL		
DIVERSIDAD CULTURAL		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
GÉNERO		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
MARCO LEGISLATIVO NACIONAL CONTEXTO ARGENTINO		
DIVERSIDAD CULTURAL		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES
GÉNERO		
AÑO	NORMATIVA	IDEAS RELEVANTES

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE CONTENIDO PARA LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES

1.- Identificador del documento.	
Nombre Centro	
Zona	
Título	
Autoría	
Edición	
Año	
Nº páginas	
2.- Objetivos del proyecto educativo	
3.- Apartados que conforma el proyecto educativo de centro	
4.- Extracción de términos relevantes sobre las temáticas de interés	
DIVERSIDAD CULTURAL	
PERSPECTIVA DE GÉNERO	
5.- Acciones del centro escolar relacionadas con las temáticas	
6.- Observaciones	

2.- GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EL EQUIPO DIRECTIVO.

Esta entrevista tiene por objetivo conocer de qué manera se atiende a la diversidad cultural y la perspectiva de género desde el equipo directivo, acercándonos a la realidad de las actuaciones que se realizan en el centro escolar. Toda la información tendrá el tratamiento otorgado según la vigente Ley de Protección de Datos de carácter general (15/1999 de 13 de diciembre).

ENTREVISTA A UN MIEMBRO DEL EQUIPO DIRECTIVO	
Fecha entrevista: _____ ENTREVISTA N°: _____ Lugar _____ Sexo _____ Hora de Inicio: _____ Hora Final: _____	
DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO	
Nombre del centro	
Titularidad	Público <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>
Zona	
DATOS DEL ENTREVISTADO/A	
Formación inicial académica	
Formación específica	
Experiencia en cargos de gestión	
Ocupación actual	
Fecha del cargo actual	
Observaciones	
1.- DIVERSIDAD CULTURAL	
1.- ¿Nos podría indicar qué se entiende por diversidad cultural en este centro escolar?	
2.- ¿Nos podría exponer, como miembro del equipo directivo, de qué manera se percibe la presencia de alumnado de origen extranjero en el centro? 2.1.- ¿Y alumnado de otras minorías étnicas?	
3.- Una vez conocida esta realidad, ¿podría indicarnos si en el Proyecto Educativo de Centro se contempla entre sus objetivos la atención a la diversidad cultural?	
4.- En España, según la actual ley educativa LOMCE-LOE, se recoge que en todo proyecto educativo debe aparecer la atención a la diversidad cultural. En este centro escolar, ¿se ha elaborado el Proyecto Educativo del Centro con dicha atención? 4.1.- (En caso afirmativo) ¿Desde cuándo se implementó esta atención y cómo se está llevando a la práctica en el centro?	
5.- En el Plan General Anual (PGA), ¿cuáles son los objetivos y contenidos relacionados con la diversidad cultural desarrollados durante el curso académico? (LLEVAR PREPARADO)	

6.- Concretamente, ¿en el currículum escolar está presente la diversidad cultural del alumnado?
7.- Esta misma atención a la diversidad cultural, ¿se recoge en otros documentos oficiales del centro? 7.1.- (En caso afirmativo) ¿Cómo cuáles?
8.- ¿El alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se incluye entre las medidas dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo? 8.1.- ¿En qué tipo de medidas?
9.- ¿Cuál es su opinión, como miembro del equipo directivo, sobre las actuales medidas de atención la diversidad cultural que se rigen por la normativa actual?
10.- ¿Qué medidas de atención a la diversidad cultural se desarrollan actualmente en este centro escolar y con qué objetivos se ponen en marcha?
11.- ¿A quiénes van dirigidas estas medidas habitualmente?
12.- Sobre el profesorado, ¿nos podría comentar si existe alguna inquietud o preocupación en relación a la diversidad cultural?
13.- ¿Qué nivel de conocimiento considera que tiene el profesorado en relación a la diversidad cultural?
14.- ¿Cómo se organiza el profesorado con respecto a la diversidad cultural?
15.- Por parte de las familias, ¿existe alguna inquietud o preocupación en relación a la diversidad cultural?
16.- ¿Qué actitud mantiene las familias acerca de la diversidad cultural?
17.- ¿Nos podría decir si existe un profesional concreto que se dedique a la atención de la diversidad cultural en el centro? 17.1.- (En caso afirmativo), ¿qué trabajo realiza para atender a la diversidad cultural del alumnado? 17.2.- ¿Y de qué manera se coordina con el centro escolar?
18.- ¿Existe en el centro apoyo de agentes externos (o de otras entidades) que trabajen en temas relacionados con la diversidad cultural del alumnado? 18.1.- (En caso afirmativo), ¿podría indicarnos algunas de sus actuaciones desarrolladas? 18.2.- Concretamente, ¿en el ámbito de la formación sobre diversidad cultural que tipo de acciones se realizan en el centro?
19.- ¿Qué relación se mantiene con la Administración Pública en cuanto a formación, facilidades y dotación de recursos para atender a la diversidad cultural en el centro?

20.- ¿Podría indicarnos las dificultades e inconvenientes más significativas que se plantean en el centro a la hora de tratar la diversidad cultural?
21.- ¿Qué cree que aporta trabajar la atención a la diversidad cultural en el centro?
22.- ¿En relación a la diversidad cultural piensa que se lleva a cabo alguna medida en el centro escolar considerada como buena práctica? ¿Por qué?

2.- PERSPECTIVA DE GÉNERO
23.- ¿Nos podría exponer, como miembro del equipo directivo, de qué manera se percibe las desigualdades de género en el centro?
24.- ¿Podría indicarnos si en el Proyecto Educativo de Centro se contempla entre sus objetivos la perspectiva de género?
25.- En España, según la actual ley educativa LOMCE, se recoge el desarrollo en la escuela de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género. En este centro escolar, ¿se ha elaborado el Proyecto Educativo con dicho planteamiento? 25.1.- (En caso afirmativo) ¿Desde cuándo se implementó la perspectiva de género y cómo se está llevando a la práctica en el centro?
26.- Concretamente, ¿en el currículum escolar está presente la perspectiva de género?
27.- ¿La perspectiva de género se recoge en otros documentos oficiales del centro? 27.1.- (En caso afirmativo) ¿Cómo cuáles?
28.- ¿Considera que las acciones con enfoque de género van dirigidas, en mayor medida, a las alumnas del centro?
29.- Desde el equipo directivo, ¿se considera pertinente trabajar la perspectiva de género en el centro?
30.- ¿Podría informarnos sobre medidas que trabajen la perspectiva de género en el centro?
31.- Sobre el profesorado, ¿nos podría comentar si existe alguna inquietud o preocupación en relación al género?
32.- ¿Qué nivel de conocimiento considera que tiene el profesorado en relación al género?
33.- ¿Cómo se organiza el profesorado con respecto a la perspectiva de género?
34.- Por parte de las familias, ¿existe alguna inquietud o preocupación en relación al género?

35.- ¿Qué actitud mantiene las familias acerca de cuestiones sobre género?
36.- ¿Nos podría decir si existe un profesional concreto que se dedique a la atención de las desigualdades, discriminaciones o violencia de género en el centro? 36.1.- (En caso afirmativo), ¿qué funciones desarrolla desde la perspectiva de género? 36.2.- ¿Y de qué manera se coordina con el centro escolar?
37.- ¿Existe en el centro apoyo de agentes externos (o de otras entidades) que trabajen en temas relacionados con el género en la escuela? 37.1.- (En caso afirmativo), ¿podría indicarnos algunas de sus actuaciones desarrolladas? 37.2.- Concretamente, ¿en el ámbito de la formación sobre perspectiva de género qué tipo de acciones se realizan en el centro?
38.- ¿Qué relación se mantiene con la Administración Pública en cuanto a formación, facilidades y dotación de recursos para fomentar y garantizar la igualdad de género en el centro escolar?
39.- ¿Podría indicarnos las dificultades e inconvenientes más significativas que se plantean en el centro a la hora de tratar la perspectiva de género?
40.- ¿Qué cree que aporta trabajar cuestiones sobre género en el centro?

3.- ACCIONES INTERCULTURALES - PERSPECTIVA DE GÉNERO
41.- En este tercer bloque de preguntas nos gustaría profundizar en las medidas de atención a la diversidad cultural y con perspectiva de género existentes en el centro y su funcionamiento en estos momentos; ¿Nos podría indicar cómo se percibe la diversidad cultural desde la perspectiva de género?
42.- ¿Nos podría informar sobre medidas de atención para el alumnado extranjero y/o de minorías étnicas del centro que cuenten con el enfoque de género?
43.- ¿De qué manera puede influir el sexo en el trabajo que se realiza con el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas?
44.- ¿Es diferente el trabajo que se realiza con los niños extranjeros y/o de minorías étnicas que con las niñas?
45.- ¿Existen medidas para niños o niñas según su procedencia? - (En caso afirmativo), ¿qué tipo de medidas se realizan para niños y niñas según su procedencia?
46.- ¿Nos podría indicar qué se entiende por interculturalidad con perspectiva de género en el centro?
47.- Como miembro del equipo directivo, ¿piensa que las actuaciones realizadas en el centro implementan la interculturalidad y la perspectiva de género?

48.- ¿Hacia qué tipo de acciones y destinatarios/as cree que va destinada la educación intercultural con perspectiva de género?
49.- ¿Desde qué niveles de coordinación se trabaja en el centro para atender a la diversidad cultural y la perspectiva de género? (<i>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA</i>)
50.- ¿Nos podría decir si en el centro se emplea materiales para trabajar la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género, como por ejemplo algún material docente, folletos, cartelería, videos, libros u otros recursos educativos?
51.- ¿Cuál sería su valoración sobre la implantación de dichos recursos didácticos?
52.- ¿Nos podría indicar cuál es la actitud de las familias ante la educación intercultural en función del género?
53.- Por último, como miembro del equipo directivo y persona que trabaja en el ámbito educativo, ¿considera necesaria la incorporación de un agente socioeducativo externo al centro para trabajar la diversidad cultural y la perspectiva de género en la escuela?
53.1.- ¿Podría indicarnos algunas de sus posibles tareas y funciones en el centro?

4.- PROPUESTA DE MEJORA U OTRAS ALTERNATIVAS INTERCULTURALES - GÉNERO
<i>BREVE INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO</i>
54.- Con estas últimas cuestiones, nos gustaría conocer aquellas propuestas de mejora con las que se podría trabajar para favorecer la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros escolares; ¿Cree que se podría trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en el centro?
54.1.- ¿De qué manera se podría implantar este planteamiento en el centro escolar?
55.- Desde la dirección del centro ¿cómo cree que se podría mejorar la formación sobre educación intercultural con perspectiva de género en el profesorado?
55.1.- ¿Y de manera continuada en su práctica profesional?
56.- ¿Es posible incorporar como uno de los objetivos del Proyecto Educativo de Centro, o en otro documento oficial del centro, el fomento de la educación intercultural con perspectiva de género?
57.- Sobre las medidas de atención a la diversidad cultural con perspectiva de género en los centros escolares, teniendo presente los continuos cambios sociales, políticos, económicos, etc., ¿cómo cree que dichas medidas se están viendo influenciadas?
58.- ¿Qué expectativas tiene sobre las intervenciones socioeducativas en educación intercultural con perspectiva de género para su comunidad educativa?
59.- ¿De qué manera se mejoraría la participación de la comunidad educativa del centro con respecto a la diversidad cultural con perspectiva de género?

3.- CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO.

Este cuestionario se enmarca en el estudio titulado “*Actuaciones y prácticas para la interculturalidad con perspectiva de género en los Centros de Educación Infantil y Primaria. Estudio de caso en contextos multiculturales de Sevilla y Salta*”. Este instrumento tiene por objetivo conocer de qué manera se atiende a la diversidad cultural y la perspectiva de género desde el profesorado, acercándonos a la realidad de las actuaciones que se realizan en el centro escolar. Toda la información tendrá el tratamiento otorgado según la vigente Ley de Protección de Datos de carácter general (15/1999 de 13 de diciembre).

De antemano, le agradecemos que participe en este estudio y le pedimos que conteste a las preguntas con la **máxima sinceridad**, asegurándose la mayor confidencialidad a sus respuestas. Con este instrumento no se trata de evaluar al docente ni al centro, sino que sea de utilidad y ayuda para consolidar propuestas de mejora en educación. Para responder, **señale con una X** la opción que considere más ajustada a lo que piensa. Cuando ninguna de las alternativas ofrecidas le parezca adecuada, señale “*otras*” e indique brevemente su respuesta.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO			
1	Edad	25 o menos <input type="checkbox"/>	Entre 26 - 30 <input type="checkbox"/> Entre 31 - 35 <input type="checkbox"/> Entre 36 - 40 <input type="checkbox"/> Entre 41 - 45 <input type="checkbox"/> Entre 46 - 50 <input type="checkbox"/> Entre 51 - 55 <input type="checkbox"/> 56 o más <input type="checkbox"/>
2	Sexo	Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	
3	Formación inicial académica. (Complete todas las opciones que procedan)	Licenciatura en: _____ Diplomatura en: _____ Grado en: _____ Máster en: _____ Doctorado en: _____ Otros: _____	
4	Formación específica	NO <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> En caso afirmativo, indique cual: _____	
5	Ocupación	Sólo docente <input type="checkbox"/> Docente y Tutor/a <input type="checkbox"/> Docente con cargo directivo <input type="checkbox"/> Indique cuál: _____ Docente con especialidad <input type="checkbox"/> Indique cuál: _____ Otros: _____	
6	Años de experiencia docente	5 o menos <input type="checkbox"/>	Entre 6 - 15 <input type="checkbox"/> Más de 15 <input type="checkbox"/>
7	Etapas en la que imparte docencia	Infantil <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/>	

8	Nº de Alumnado extranjero y/o minoría étnica en su aula	Ninguno <input type="checkbox"/>	5 o menos <input type="checkbox"/>	Entre 6 - 10 <input type="checkbox"/>	Más de 10 <input type="checkbox"/>
SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO					
9	TITULARIDAD	Público <input type="checkbox"/>	Concertado <input type="checkbox"/>	Privado <input type="checkbox"/>	
10	Alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas en el centro	10 o menos <input type="checkbox"/>	Entre 11 - 15 <input type="checkbox"/>	Entre 16 – 20 <input type="checkbox"/>	Entre 21 - 25 <input type="checkbox"/>
		Entre 26 – 30 <input type="checkbox"/>	Entre 31 – 35 <input type="checkbox"/>	Entre 36 - 40 <input type="checkbox"/>	Más de 40 <input type="checkbox"/>
11	De la siguiente documentación, cuál está presente en el centro escolar: (Señale todas las posibles)				
	Existe Plan de Atención a la Diversidad Cultural			SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Existe Plan de Acogida para el Alumnado Extranjero			SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Existe Plan de Convivencia Escolar			SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	El centro se rige por un Plan de Compensación Educativa			SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
	Otros. Indique cuáles:				

A continuación, señale con una X las afirmaciones con la máxima sinceridad, siguiendo la escala de valoración según el grado de acuerdo/desacuerdo. Donde 1 es en desacuerdo y 4 es de acuerdo. GRACIAS.

SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL					
(Donde 1 es nada de acuerdo ; 2 es poco; 3 es algo y 4 es bastante de acuerdo)					
12	La diversidad cultural se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	1	2	3	4
13	La diversidad cultural es percibida como necesidad compensatoria del alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	1	2	3	4
14	La diversidad cultural enriquece las relaciones diarias entre el alumnado en el aula	1	2	3	4
15	La diversidad cultural se entiende como realidad sociocultural	1	2	3	4
16	Trabajar la atención a la diversidad cultural del alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	1	2	3	4
17	La diversidad cultural conlleva interacción y convivencia de personas culturalmente diferentes dentro y fuera del aula	1	2	3	4
18	En el currículum escolar se contempla la diversidad cultural del alumnado	1	2	3	4
19	El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la diversidad cultural del alumnado	1	2	3	4
20	El profesorado posee conocimiento sobre diversidad cultural	1	2	3	4
21	El profesorado tiene en cuenta la diversidad cultural en su actividad docente	1	2	3	4

(Donde 1 es nada de acuerdo ; 2 es poco; 3 es algo y 4 es bastante de acuerdo)				
22	El profesorado se coordina de forma interdisciplinar para atender a la diversidad cultural en las aulas	1	2	3 4
23	El profesorado mantiene una relación más continuada con las familias de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas que con el resto de familias	1	2	3 4
24	El profesorado utiliza en sus clases (materiales, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos sobre educación intercultural en las aulas.	1	2	3 4
25	Con la formación del profesorado, es suficiente para atender a la diversidad cultural del alumnado	1	2	3 4
26	El profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la diversidad cultural	1	2	3 4
27	El alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se encuentra en desventaja socioeducativa con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje	1	2	3 4
28	El alumnado extranjero y/o de minorías étnicas debe tener apoyo escolar para igualar su aprendizaje con el resto de sus compañeros y compañeras de clase	1	2	3 4
29	El alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas posee dificultades en su proceso de aprendizaje	1	2	3 4
30	Las actividades de atención a la diversidad cultural son destinadas principalmente al alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	1	2	3 4
31	Al alumnado extranjero y/o de minorías étnicas se le realiza un diagnóstico educativo individualizado	1	2	3 4
32	Si se establece un plan de actuación individualizado, éste es consensuado con el propio alumnado extranjero y/o de minorías étnicas	1	2	3 4
33	La formación en atención a la diversidad cultural es necesaria para la mejora de la actividad docente	1	2	3 4
34	En el centro se dispone de Plan de Acogida sólo para el alumnado de origen extranjero y/o de minorías étnicas	1	2	3 4
35	Desde el centro se le ofrece formación al profesorado sobre cómo gestionar la diversidad cultural en las aulas	1	2	3 4
36	Desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación en diversidad cultural	1	2	3 4
37	La formación del profesorado en diversidad cultural es recibida de forma autodidacta	1	2	3 4
38	Desde el centro escolar se informa sobre recursos socioeducativos en diversidad cultural para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	1	2	3 4
39	El centro garantiza el cumplimiento de la normativa en el que se fomenta los recursos de atención a la diversidad cultural para una mejora de la calidad y equidad educativa en interculturalidad.	1	2	3 4
40	El centro lleva a cabo prácticas sobre diversidad cultural donde participa toda la comunidad educativa.	1	2	3 4
41	En el centro se defiende la normativa actual establecida con respecto a la atención a la diversidad cultural en los centros escolares	1	2	3 4
42	Las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas utilizan todos los servicios	1	2	3 4

	del centro escolar	
43	A las familias de origen extranjero y/o de minorías étnicas se les informa de manera continuada sobre el proceso de aprendizaje de sus menores	1 2 3 4
44	Las familias de alumnado extranjero y/o minorías étnicas tienen una actitud de indiferencia sobre la educación de sus menores	1 2 3 4
45	Las familias de alumnado y/o minorías étnicas participan menos en acciones socioeducativas que el resto de familias	1 2 3 4
46	Se informa a todas las familias sobre el proceso educativo de los menores	1 2 3 4
47	La administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para atender a la diversidad cultural en las aulas	1 2 3 4
48	En el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar las estrategias docentes y otros recursos para atender a la diversidad cultural del alumnado	1 2 3 4
49	El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la diversidad cultural en las aulas	1 2 3 4
50	Existe compromiso del centro en la realización de acciones para el fomento del respeto a la diferencia, al conocimiento mutuo de las diferentes culturas y a la igualdad para todo el alumnado para crear entornos interculturales e inclusivos.	1 2 3 4
51	El centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios inclusivos en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado	1 2 3 4
52	Para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la diversidad cultural en todos los centros escolares de infantil y primaria	1 2 3 4
SOBRE PERSPECTIVA DE GÉNERO		
(Donde 1 es nada de acuerdo ; 2 es poco; 3 es algo y 4 es bastante de acuerdo)		
53	La perspectiva de género se considera como una materia transversal en el contenido docente dentro de las aulas	1 2 3 4
54	Trabajar la perspectiva de género en el alumnado conlleva para el profesorado obstáculos a la hora de impartir docencia	1 2 3 4
55	En el currículum escolar se contempla la perspectiva de género	1 2 3 4
56	El profesorado tiene conocimiento que en el proyecto educativo del centro se recoge la perspectiva de género	1 2 3 4
57	El profesorado posee conocimiento sobre la perspectiva de género	1 2 3 4
58	El profesorado trabaja la perspectiva de género en su actividad docente	1 2 3 4
59	El profesorado se coordina de forma interdisciplinar para trabajar la perspectiva de género en las aulas	1 2 3 4
60	El profesorado fomenta el trabajo en equipo, la reflexión, el diálogo... sobre actitudes y temas relacionados con la perspectiva de género	1 2 3 4
61	La filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas relacionadas con la perspectiva de género	1 2 3 4
62	En las actividades diarias en el aula se ven reflejadas actitudes diferenciales de género entre el alumnado	1 2 3 4

63	Las acciones que se realizan en el centro con relación al género van destinadas sólo a las niñas	1	2	3	4
64	En el centro se desarrollan prácticas (juegos) en función del sexo	1	2	3	4
65	La interacción socioeducativa entre el alumnado se ve diferenciada según el sexo	1	2	3	4
66	El rendimiento académico del alumnado es distinto según el sexo	1	2	3	4
67	En el aula se trabaja las desigualdades, discriminaciones o violencia de género	1	2	3	4
68	En el aula se trabajan cuestiones sobre género	1	2	3	4
69	Existe formación sobre la perspectiva de género	1	2	3	4
70	La formación en igualdad de género es necesaria para la mejora de la actividad docente	1	2	3	4
71	A las familias del centro se les informa de manera continuada sobre actitudes y acciones referentes a desigualdades, discriminaciones y violencia de género en la escuela	1	2	3	4
72	Se dispone de programas y proyectos con perspectiva de género en el centro	1	2	3	4
73	La administración pública ofrece a su centro escolar diferentes recursos para trabajar cuestiones de género en las aulas	1	2	3	4
74	La formación del profesorado actual es suficiente para trabajar acciones con perspectiva de género en el centro	1	2	3	4
75	Desde el centro escolar se le ofrece formación al profesorado sobre cómo trabajar la perspectiva de género en las aulas	1	2	3	4
76	Desde los Centros de Formación para el Profesorado se ofrece formación para trabajar la perspectiva de género	1	2	3	4
77	La formación del profesorado en género es recibida de forma autodidacta	1	2	3	4
78	Desde el centro se informa sobre recursos socioeducativos en perspectiva de género para el desarrollo personal y social de la comunidad educativa	1	2	3	4
79	En el centro, el área de orientación es la encargada de canalizar estrategias docentes y otros recursos para tratar asuntos sobre el género en las aulas	1	2	3	4
80	El centro escolar cuenta con profesionales concretos que trabajan la perspectiva de género en las aulas	1	2	3	4
81	Existe compromiso del centro en la realización de acciones que giren en torno al fomento valores en igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.	1	2	3	4
82	El centro identifica, en toda su documentación oficial, valores y principios de igualdad de género en consonancia con la calidad educativa de todo el alumnado	1	2	3	4
83	Para una mejora en la calidad de la educación de todo el alumnado es importante trabajar la perspectiva de género en todos los centros escolares de infantil y primaria	1	2	3	4

SOBRE MEDIDAS INTERCULTURALES - GÉNERO				
(Donde 1 es nada de acuerdo ; 2 es poco; 3 es algo y 4 es bastante de acuerdo)				
84	En el centro se puede trabajar la interculturalidad con perspectiva de género	1	2	3 4
85	La filosofía del centro se identifica con la realización de prácticas interculturales con perspectiva de género	1	2	3 4
86	Con la ley educativa actual se favorece medidas interculturales con perspectiva de género en las aulas	1	2	3 4
87	Existe formación para el profesorado sobre acciones interculturales con perspectiva de género	1	2	3 4
88	La educación intercultural con perspectiva de género debe considerarse como una materia transversal en el currículum de contenidos	1	2	3 4
89	En el centro existe acciones interculturales con perspectiva de género	1	2	3 4
90	Las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a las niñas extranjeras y/o de minorías étnicas	1	2	3 4
91	En el centro se tiene conocimiento sobre acciones interculturales con perspectiva de género que se realicen en otras instituciones socioeducativas	1	2	3 4
92	Se desarrollan actividades de formación al profesorado para la comprensión y conocimiento del contexto en diversidad cultural y la perspectiva de género	1	2	3 4
93	El profesorado centra su actuación desde las características propias del alumnado y su familia.	1	2	3 4
94	El profesorado centra su actuación desde las características propias del contexto sociocultural del centro escolar	1	2	3 4
95	Todas las familias, generalmente, se implican en acciones socioeducativas del centro	1	2	3 4
96	Para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios culturales	1	2	3 4
97	Para la docencia, se considera pertinente trabajar estereotipos y prejuicios de género	1	2	3 4
98	Para el profesorado es pertinente realizar prácticas interculturales con perspectiva de género en las aulas	1	2	3 4
99	En el centro se dan a conocer al profesorado materiales didácticos sobre interculturalidad en las aulas publicados por la administración pública	1	2	3 4
100	El profesorado conoce materiales didácticos sobre género en las aulas	1	2	3 4
101	La formación del profesorado en género recibida es útil para gestionar las desigualdades socioculturales en el aula	1	2	3 4
102	El profesorado del centro utiliza en sus clases (materiales, contenidos, asignaturas, tutorías...) recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	1	2	3 4
103	El profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado	1	2	3 4
104	Sobre las medidas de educación intercultural con perspectiva de género, se considera mejor trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria	1	2	3 4
105	Las acciones desarrolladas en el centro incorporan la interculturalidad desde la	1	2	3 4

	perspectiva de género.				
106	Las acciones interculturales con perspectiva de género van destinadas a toda la comunidad educativa	1	2	3	4
SOBRE PROPUESTAS DE MEJORA INTERCULTURALES - GÉNERO					
(Donde 1 es nada de acuerdo ; 2 es poco; 3 es algo y 4 es bastante de acuerdo)					
107	El centro promueve acciones flexibles que faciliten la participación de todas las familias en el centro	1	2	3	4
108	Existe formación de prácticas interculturales con perspectiva de género como modelo de educación inclusiva	1	2	3	4
109	Se desarrollan actividades para potenciar la comunicación, intercambio de experiencias, inquietudes y preocupaciones entre toda la comunidad educativa	1	2	3	4
110	Desde el centro se fomenta la participación con otras entidades socioeducativas que trabajen con materiales interculturales	1	2	3	4
111	Existe participación de entidades socioeducativas que trabajen el género en centros escolares	1	2	3	4
112	El centro garantiza relaciones socioeducativas externas para mejorar el desarrollo personal, social y educativo del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje.	1	2	3	4
113	Se desarrollan proyectos de innovación educativa en relación a la educación intercultural con perspectiva de género	1	2	3	4
114	El profesorado asume como principio común en sus actividades la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, educando en el valor del respeto mutuo de las diferencias entre culturas.	1	2	3	4
115	Desde el centro se fomenta la participación social con el objetivo de potenciar las relaciones interdisciplinarias e interpersonales en espacios comunitarios	1	2	3	4
116	Desde el profesorado se considera realizar mejoras en políticas educativas para trabajar acciones interculturales con perspectiva de género en las aulas	1	2	3	4
117	Se considera importante que la comunidad educativa participe en el fomento de una educación intercultural con perspectiva de género a través de experiencias y actividades socioeducativas	1	2	3	4
118	La incorporación de agentes socioeducativos externos en los centros escolares que trabajen en medidas interculturales con perspectiva de género es necesaria en todos los centros escolares	1	2	3	4

Del listado de tareas que presentamos, ¿podría señalar aquellas que desde su centro escolar se pueden realizar para mejorar la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género?

A nivel interno – organizacional		SI	NO
119	Conocimiento del contexto-entorno del centro escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120	Conocimiento de las características del alumnado por ciclos de enseñanzas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121	Conocimiento de la realidad sociofamiliar del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

122	Innovación anual del Plan Educativo de Centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123	Coordinación del equipo directivo para gestionar la diversidad cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124	Coordinación del equipo directivo para trabajar cuestiones de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125	Coordinación del profesorado para atender a la diversidad cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126	Coordinación del profesorado para trabajar el género en las aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127	Coordinación interdisciplinar y de forma intercultural con perspectiva de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128	Participación en el diseño de nuevos proyectos educativos interculturales y de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129	Ejecución de nuevos proyectos educativos interculturales y de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130	Evaluación de proyectos educativos implantados en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131	OTRAS. Indique cuáles:		
A nivel institucional		SI	NO
132	Actividades de formación socioeducativas, culturales y de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133	Actividades de ocio y tiempo libre para la Comunidad Educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134	Campañas de información y sensibilización intercultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
135	Información, asesoramiento y apoyo a las familias extranjeras y/o de minorías étnicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
136	Creación de nuevos recursos didácticos interculturales con perspectiva de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137	Organización de actividades de participación comunitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
138	Organización de actividades en interculturales con perspectiva de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
139	OTRAS. Indique cuáles:		
A nivel del profesorado		SI	NO
140	Fomento de las relaciones con las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
141	Impartición y extensión de las actividades docentes realizadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
142	Trabajo en equipo interdisciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
143	Trabajo docente en colaboración con agentes socioeducativos externos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
144	Formación de prácticas interculturales con perspectiva de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
145	OTRAS. Indique cuáles:		

Conteste a las siguientes preguntas con la **máxima sinceridad** posible. **GRACIAS.**

146	<p>De las siguientes formas de gestionar la diversidad cultural, cuál se ajusta, en mayor medida, a su percepción sobre la diversidad cultural como docente: <i>(señale todas las que considere)</i></p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural no se tiene que considerar en la educación</p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural es un elemento a considerar en le educación</p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural conlleva adaptarse al contexto del centro escolar de acogida</p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural supone poseer desigualdades socioculturales en el centro escolar</p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural es un elemento enriquecedor de la sociedad</p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural supone estar en desventaja educativa con el resto del alumnado</p> <p><input type="checkbox"/> La diversidad cultural es parte de la idiosincrasia humana</p> <p><input type="checkbox"/> Otras. Indique cuáles:</p>
147	<p>¿Conoce otras actividades que fomenten la interculturalidad en la escuela distintas a las que se realicen en su centro? (desde la administración pública, asociaciones, ONG y otras organizaciones, entidades privadas, otras escuelas, etc.)</p>
148	<p>¿Podría definirnos brevemente qué sería para usted un ejemplo de buena práctica en educación intercultural con perspectiva de género?</p>
<p>149.- Le proporcionamos el siguiente espacio para que realice las observaciones y comentarios que estime oportuno:</p>	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

4.- GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN PARA EL PROFESORADO DE LOS CEIP Y AGENTES CLAVE DEL CENTRO ESCOLAR.

Posibles participantes clave:

Docentes de los CEIP - Mediador/a Intercultural de una Asociación cercana - Orientador/a educativo/a del centro - Animador/a sociocultural de una Asociación cercana - Educador/a Social - Educador/a Especial - Trabajador/a Social - Pedagogo/a – Alguna persona del AMPA (familiares).

Fecha		Edades	
Nº Mujeres		Ocupaciones	
Nº Hombre		Lugar del GD	

DIVERSIDAD CULTURAL	
1	¿De qué manera influye en el centro escolar la incorporación de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas en las aulas?
2	¿Qué dificultades se pueden plantear en un centro escolar a la hora de trabajar la diversidad cultural en las aulas?
3	¿Qué se entiende por educación intercultural en la escuela?
4	¿La interculturalidad es necesaria en un centro escolar?
5	¿De qué manera se implementa la interculturalidad en el centro escolar?
6	¿Qué aporta trabajar desde la educación intercultural en un centro escolar?
PERSPECTIVA DE GÉNERO	
7	¿Cómo se perciben las desigualdades de género en un centro escolar?
8	¿La cuestión de género sólo tiene que ver con mujeres, o en cambio es para hombres y mujeres?
9	¿Se considera relevante trabajar la perspectiva de género en las aulas?
10	¿De qué manera se implementa la perspectiva de género en el centro escolar?
11	¿Se considera que la educación intercultural es necesaria para trabajar contra las desigualdades de género en el centro escolar?
ACCIONES INTERCULTURALES - GÉNERO	
11	¿Qué actuaciones interculturales son las más significativas en un centro escolar?
12	¿Qué acciones desde la perspectiva de género se trabajan en un centro escolar?
	¿Qué aporta trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares?
13	¿El profesorado actual posee formación para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en su aula?
14	¿Se considera necesaria la incorporación de materiales didácticos sobre educación

	intercultural con perspectiva de género para toda la comunidad educativa?
15	¿En la etapa de infantil y primaria es importante trabajar la interculturalidad con perspectiva de género en las aulas?
PROPUESTA DE MEJORA INTERCULTURALES - GÉNERO	
16	¿Cómo se puede mejorar la atención a la diversidad cultural con perspectiva de género en el centro escolar?
17	¿De qué manera se puede mejorar la formación del profesorado sobre educación intercultural con perspectiva de género?
18	¿Qué posibilidades existen a la hora de implantar intervenciones socioeducativas en interculturalidad con perspectiva de género en los centros escolares?
19	¿Es necesaria la intervención de agentes externos para trabajar temas interculturales con perspectiva de género en el centro escolar?
20	¿De qué manera se mejoraría la participación de la comunidad educativa en el centro?

VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

A continuación, se presenta una escala de valoración de los instrumentos diseñados para la mencionada investigación. Por favor, valore las siguientes cuestiones teniendo en cuenta que:

1 es inadecuado; 2 adecuado y 3 muy adecuado

EN RELACIÓN A LA TABLA PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL				
1	Presentación y formato del instrumento es	1	2	3
2	La coherencia del instrumento es	1	2	3
3	La utilidad del instrumento es	1	2	3
4	La viabilidad del instrumento es	1	2	3
5	El instrumento cubre los objetivos propuestos para el estudio	1	2	3
En caso negativo, indique en qué aspectos se puede mejorar				
7	Otras sugerencias:			
EN RELACIÓN A LA ENTREVISTA				
1	Presentación y formato del instrumento es	1	2	3
2	El número de preguntas es	1	2	3
3	El orden en el cual se han realizado las preguntas es	1	2	3
4	La semántica de las preguntas es	1	2	3
5	La coherencia del instrumento es	1	2	3
6	El instrumento cubre los objetivos propuestos para el estudio	1	2	3
En caso negativo, indique en qué aspectos se puede mejorar				
7	Otras sugerencias:			
EN RELACIÓN AL CUESTIONARIO				
1	Presentación y formato del instrumento	1	2	3
2	El número de preguntas es	1	2	3
3	El orden en el cual se han realizado las preguntas es	1	2	3
4	La tipología utilizada para las preguntas es	1	2	3
5	Los temas tratados son	1	2	3
6	El instrumento cubre los objetivos propuestos para el estudio	1	2	3
En caso negativo, indique en qué aspectos se puede mejorar				
7	Otras sugerencias:			
EN RELACIÓN AL GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN				
1	Presentación y formato del instrumento es	1	2	3
2	El número de preguntas es	1	2	3
3	El orden en el cual se han realizado las preguntas es	1	2	3

4	La semántica de las preguntas es	1	2	3
5	La coherencia del instrumento es	1	2	3
6	El instrumento cubre los objetivos propuestos para el estudio	1	2	3
En caso negativo, indique en qué aspectos se puede mejorar				
7	Otras sugerencias:			

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN